

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DOMINIQUE COSTA GOES PIAZZAROLLO

FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO PRESENTES NA VIDA

DE ADOLESCENTES CUMPRINDO LIBERDADE ASSISTIDA:

PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR

VITÓRIA

2015

DOMINIQUE COSTA GOES PIAZZAROLLO

**FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO PRESENTES NA VIDA
DE ADOLESCENTES CUMPRINDO LIBERDADE ASSISTIDA:
PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edinete Maria Rosa.

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P584f Piazzarollo, Dominique Costa Goes, 1987-
Fatores de risco e de proteção presentes na vida de
adolescentes cumprindo liberdade assistida : permanência e
evasão escolar / Dominique Costa Goes Piazzarollo. – 2015.
267 f.

Orientador: Edinete Maria Rosa.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e
Naturais.

1. Adolescentes e violência. 2. Liberdade assistida. 3.
Evasão escolar. 4. Comportamento de risco (Psicologia). 5.
Adolescentes - Proteção. I. Rosa, Edinete Maria. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

DOMINIQUE COSTA GOES PIAZZAROLLO

**FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO PRESENTES NA VIDA
DE ADOLESCENTES CUMPRINDO LIBERDADE ASSISTIDA:
PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em 21/08/2015.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Edinete Maria Rosa

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientadora



Prof.ª. Dr.ª. Célia Regina Rangel Nascimento

Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.ª. Dr.ª. Marilena Ristum

Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, aos servidores que se dedicam ao atendimento socioeducativo e à educação básica, mesmo em meio a tantos desafios, e a todos aqueles que utilizam os meios e as oportunidades de que dispõem para militar pela causa da criança e do adolescente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem devo tudo o que sou e o que tenho, quem me orienta na vida e me ajuda a alcançar muito mais do que eu posso pedir ou pensar.

A meu maravilhoso marido Fábio, meu maior incentivador na realização do Mestrado em Psicologia, mesmo com todas as dificuldades que isto significaria para nós, e que me apoiou nessa escolha simplesmente pela alegria em me ver trabalhando com aquilo de que gosto.

A todos os meus familiares que me apoiam nos momentos da vida acadêmica e em geral, especialmente minhas avós Elzira e Sevê, que me dão inspiração e carinho para toda uma vida, meus pais Alexandre e Gláucia, que sempre me incentivaram a estudar, e Alexandre e Marta, pelo apoio.

Aos meus irmãos em Cristo que estão sempre orando e torcendo por mim, especialmente Oziel, Laudicéia e demais integrantes de nosso grupo de discipulado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) pela oportunidade de realização de trabalhos na área de pesquisa.

A Edinete Maria Rosa, quem tive o imenso prazer de ter como orientadora durante o Mestrado e comprovar que sua fama de maravilhosa orientadora é mais do que merecida. Quem me ajudou nas atividades do Mestrado, tornando tantos desafios em problemas tão simples de se resolver. Sua orientação foi essencial para a realização deste trabalho e me ensinou muitas coisas importantes para a vida profissional, acadêmica e pessoal. Mais do que uma orientadora, ela foi uma mentora. Sinto-me felizada em ter esta oportunidade. Sou muito grata.

A Célia Regina Rangel Nascimento, que já vem acompanhando minha trajetória acadêmica há um bom tempo e que me deu o imenso prazer de fazer parte da banca de qualificação e de defesa.

A Ana Cristina Garcia Dias, cuja produção científica foi essencial para a construção deste trabalho e que ainda me deu a honra de tê-la como parte da minha banca de qualificação e de defesa.

A Marilena Ristum por aceitar compor minha banca de defesa, de modo a trazer valiosas contribuições para esse trabalho.

A Valeschka Guerra pela paciência e pela ajuda crucial em relação às minhas diversas dúvidas sobre análise estatística e uso do Statistic Package for the Social Sciences (SPSS).

Aos colegas do PPGP que tive o imenso prazer de conhecer e que prestaram apoio nas tarefas desenvolvidas durante o curso.

A Carol, Joanna, Elisa e demais colegas no Núcleo de Estudo, Pesquisa e Intervenção em Crianças, Adolescentes e Famílias (Necriad) pelo intenso apoio prestado em diversas situações durante o período do mestrado.

A Lorena, cuja participação viabilizou a realização desse projeto de pesquisa. Quem esteve comigo nesta pesquisa mesmo em meio a tantos desafios e auxiliou na concretização desse trabalho.

A Julia, Fábio e Lúcia pela imensa paciência e apoio nas minhas diversas perguntas sobre relatórios e demais responsabilidades como bolsista e aluna do Mestrado em Psicologia.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) pela provisão de bolsa de mestrado, a qual foi essencial para a execução desta pesquisa que exigiu ampla disponibilidade dos pesquisadores envolvidos.

Aos servidores e diretores da Secretaria de Ensino a Distância (Sead) com os quais tive o prazer de começar a trabalhar no final dessa pesquisa e cujo apoio foi fundamental para a conciliação de estudo e trabalho, especialmente a Araceli e

Jaqueline, que deram importantes contribuições a esta dissertação com base em suas áreas de formação, respectivamente, letras-português e pedagogia.

A Andressa, Danielly, Diva, Gisele, Joseani, Odília, Renata e outras pessoas cujo trabalho na socioeducação eu admiro, pelo apoio na realização desse projeto, especialmente em seu início.

A Karine, Ivanda, Henriqueta, Beatriz, Marciléia, Luizane e Comissão de Pesquisa da Secretaria de Assistência Social de Vitória por acolherem este projeto e viabilizarem sua realização. Desejo que este trabalho possa gerar informações interessantes para os programas participantes e para as demais políticas públicas voltadas aos adolescentes em conflito com a lei.

A Alessandra, Giovanna, Rossana, Eliane, Bruno, Andreza, Renata, Ariane, Paola, Poliana, Wesley, Sônia e demais servidores com os quais tive a oportunidade de conviver durante a coleta de dados nos programas de atendimento socioeducativo participantes desta pesquisa e que foram essenciais para a realização deste trabalho. Obrigada pelo acolhimento, pelo interesse, pelo envolvimento e por fazerem tanto para viabilizar esta pesquisa.

A todos os adolescentes que me presentearam com sua participação neste projeto e com a oportunidade de poder conhecê-los e compartilhar comigo um pouco de sua história.

Quando o governo é justo, o país tem segurança....

A pessoa correta se interessa pelo direito dos pobres, porém os maus não se importam com essas coisas. Quando os maus estão no poder, o crime aumenta. (Bíblia Nova Tradução na Linguagem de Hoje, Provérbios 29:4,7,16)

SUMÁRIO

RESUMO	18
ABSTRACT	20
APRESENTAÇÃO	22
1 INTRODUÇÃO	24
1.1 JUVENTUDE E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL	24
1.2 POLÍTICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO	27
1.3 POLÍTICAS VOLTADAS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO	31
2 FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO, PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DOS ADOLESCENTES CUMPRINDO LIBERDADE ASSISTIDA	34
2.1 O ESTUDO DOS FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO	34
2.1.1 Fatores de proteção	36
2.1.2 Fatores de risco	42
2.2 O ESTUDO DO ADOLESCENTE CUMPRINDO LIBERDADE ASSISTIDA ...	54
2.3 O ESTUDO DA PERMANÊNCIA E DA EVASÃO ESCOLAR	57
2.3.1 Fatores de proteção para a permanência na escola	58
2.3.2 Fatores de risco para a evasão escolar	62
2.3.3 Propostas e ações de enfrentamento da evasão escolar	67
3 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	70
3.1 O PROCESSO	71
3.2 A PESSOA	72
3.3 O CONTEXTO	73
3.4 O TEMPO	74
4 OBJETIVO GERAL	76

5 ESTUDO 1	77
5.1 OBJETIVO GERAL	77
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	77
5.3 HIPÓTESES	77
5.4 MÉTODO	78
5.4.1 Participantes	78
5.4.2 Instrumento	79
5.4.3 Procedimentos	80
5.4.3.1 Coleta de dados	80
5.4.3.2 Análise de dados	81
5.4.4 Aspectos éticos	82
5.5 RESULTADOS	83
5.5.1 Descrição da amostra	83
5.5.2 Avaliação de fatores de proteção	89
5.5.2.1 Escola	89
5.5.2.2 Trabalho	90
5.5.2.3 Família	91
5.5.2.4 Comunidade	92
5.5.2.5 Grupos	93
5.5.2.6 Religião	94
5.5.2.7 Serviços de saúde	95
5.5.2.8 Tempo livre	96
5.5.2.9 Meios de comunicação	96
5.5.2.10 Autoestima	98
5.5.2.11 Autoeficácia	100

5.5.2.12 Perspectiva de futuro	101
5.5.3 Avaliação de fatores de risco	102
5.5.3.1 Violência	102
5.5.3.2 Problemas na escola	106
5.5.3.3 Adversidades	107
5.5.3.4 Preconceito	109
5.5.3.5 Doenças e deficiências	111
5.5.3.6 Suicídio	112
5.5.3.7 Envolvimento com situações ilegais	112
5.5.3.8 Uso de drogas	114
5.5.4 Fatores de proteção para permanência na escola	118
5.5.4.1 Dados socioeconômicos	119
5.5.4.2 Escola	119
5.5.4.3 Família	119
5.5.4.4 Meios de comunicação	120
5.5.4.5 Autoestima	121
5.5.5 Fatores de risco para a evasão escolar	121
5.5.5.1 Dados socioeconômicos	122
5.5.5.2 Adversidades	123
5.5.5.3 Preconceito	124
5.5.6 Comentários dos participantes sobre a pesquisa	125
5.6 DISCUSSÃO	126
5.6.1 Dados socioeconômicos	126
5.6.2 Avaliação de fatores de proteção	130

5.6.2.1 Escola	130
5.6.2.2 Trabalho	132
5.6.2.3 Família	133
5.6.2.4 Comunidade	134
5.6.2.5 Grupos	134
5.6.2.6 Religião	135
5.6.2.7 Serviços de Saúde	136
5.6.2.8 Tempo livre	136
5.6.2.9 Meios de comunicação	136
5.6.2.10 Autoestima	137
5.6.2.11 Autoeficácia	137
5.6.2.12 Perspectiva de futuro	138
5.6.3 Avaliação de fatores de risco	138
5.6.3.1 Violência	138
5.6.3.2 Problemas na escola	139
5.6.3.3 Adversidades	141
5.6.3.4 Preconceito	142
5.6.3.5 Doenças e deficiências	143
5.6.3.6 Suicídio	143
5.6.3.7 Envolvimento com situações ilegais	144
5.6.3.8 Uso de drogas	145
5.6.4 Fatores de proteção para a permanência na escola	146
5.6.4.1 Dados socioeconômicos	146
5.6.4.2 Escola	147
5.6.4.3 Família	147

5.6.4.4 Meios de comunicação	148
5.6.4.5 Autoestima	148
5.6.5 Fatores de risco para a evasão escolar	149
5.6.4.1 Dados socioeconômicos	149
5.6.5.2 Adversidades	150
5.6.5.3 Preconceito	150
5.6.6 Comentários dos participantes sobre a pesquisa	151
5.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
6. ESTUDO 2	162
6.1 OBJETIVO GERAL	162
6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	162
6.3 MÉTODO	162
6.3.1 Participantes	162
6.3.2 Instrumento	163
6.3.3 Procedimentos	163
6.3.3.1 Coleta de dados	163
6.3.3.2 Análise de dados	164
6.3.4 Aspectos éticos	166
6.4 RESULTADOS	166
6.4.1 Descrição da amostra	166
6.4.2 Vida escolar	169
6.4.3 Relacionamentos na escola	171
6.4.4 Adversidades na escola	174
6.4.5 Fatores de risco	178
6.4.6 Fatores de proteção	182

6.4.7 Sentido da escola e expectativa de futuro	188
6.5 DISCUSSÃO	190
6.5.1 Descrição da amostra	190
6.5.2 Vida escolar	193
6.5.3 Relacionamentos na escola	195
6.5.4 Adversidades na escola	196
6.5.5 Fatores de risco	198
6.5.6 Fatores de proteção	204
6.5.7 Sentido da escola e expectativa de futuro	208
6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
7 CONCLUSÕES GERAIS	220
8. REFERÊNCIAS	224
ANEXOS	244
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO JUVENTUDE BRASILEIRA ADAPTADO	244
APÊNDICES	256
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA O SETOR QUE EXECUTA A MEDIDA DE LIBERDADE ASSISTIDA	256
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADOLESCENTES MAIORES DE 18 ANOS (QUESTIONÁRIO)	257
APÊNDICE 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADOLESCENTES MENORES DE 18 ANOS (QUESTIONÁRIO)	258
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS (QUESTIONÁRIO)	259
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1: ADOLESCENTES CURSANDO ENSINO MÉDIO	260

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2: ADOLESCENTES EVADIDOS DA ESCOLA	262
APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADOLESCENTES MAIORES DE 18 ANOS (ENTREVISTA)	264
APÊNDICE 8 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADOLESCENTES MENORES DE 18 ANOS (ENTREVISTA)	265
APÊNDICE 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS (ENTREVISTA)	266

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Critério da SAE de classificação econômica por renda domiciliar</i>	25
Tabela 2. <i>Frequência nas categorias dos atos infracionais</i>	84
Tabela 3. <i>Grau de instrução do pai</i>	87
Tabela 4. <i>Grau de instrução da mãe</i>	88
Tabela 5. <i>Pontuação média nos itens da escala sobre a percepção da escola</i>	90
Tabela 6. <i>Pontuação média nos itens da escala sobre a percepção acerca dos relacionamentos familiares</i>	92
Tabela 7. <i>Pontuação média nos itens da escala sobre a percepção da comunidade</i> ...	93
Tabela 8. <i>Pontuação média nos itens da escala sobre a religiosidade</i>	94
Tabela 9. <i>Acesso aos serviços de saúde</i>	95
Tabela 10. <i>Atividades realizadas durante o tempo livre</i>	96
Tabela 11. <i>Regularidade do acesso à internet</i>	97
Tabela 12. <i>Tempo conectado à internet</i>	98
Tabela 13. <i>Principais finalidades do uso da internet</i>	98
Tabela 14. <i>Pontuação média nos itens da escala sobre autoestima</i>	99
Tabela 15. <i>Pontuação média nos itens da escala sobre autoeficácia</i>	100
Tabela 16. <i>Pontuação média nos itens da escala sobre perspectiva de futuro</i>	101
Tabela 17. <i>Resumo de informações sobre violência intrafamiliar e extrafamiliar</i>	102
Tabela 18. <i>Eventos mais frequentes</i>	107
Tabela 19. <i>Avaliação de eventos como adversidades</i>	109
Tabela 20. <i>Motivos de preconceito</i>	110
Tabela 21. <i>Consumo semanal de drogas no último mês</i>	115
Tabela 22. <i>Descrição dos adolescentes evadidos da escola</i>	167
Tabela 23. <i>Descrição dos adolescentes do ensino médio</i>	168

Tabela 24. <i>Fatores de risco para a evasão escolar</i>	178
Tabela 25. <i>Fatores de proteção para a permanência na escola</i>	183

RESUMO

Goes-Piazzarollo, D. C. G. *Fatores de risco e de proteção presentes na vida de adolescentes cumprindo liberdade assistida: permanência e evasão escolar* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Estudos sobre adolescentes em conflito com a lei apontam que, embora a escola seja um importante fator de proteção, a maioria desse público se encontra em evasão escolar. Considerando a relevância do assunto, esta pesquisa buscou investigar fatores de risco e de proteção presentes na vida de adolescentes cumprindo liberdade assistida para compreender os processos de permanência e evasão escolar, por meio de dois estudos realizados com adolescentes atendidos por instituições da Grande Vitória (ES) que executam essa medida. No Estudo 1, 51 participantes responderam a um questionário, cujas respostas foram submetidas à análise estatística. No Estudo 2, foram entrevistados cinco adolescentes evadidos da escola e cinco frequentando o ensino médio, sendo os dados textuais submetidos à análise de conteúdo. Os fatores de proteção mais presentes na amostra foram religião, uso do tempo livre, autoeficácia, perspectiva de futuro, família, acesso aos meios de comunicação e autoestima, havendo associação positiva entre aspectos das três últimas variáveis e a permanência na escola. Os fatores de risco mais encontrados foram violência intrafamiliar e extrafamiliar, envolvimento com situações ilegais, uso de drogas e adversidades, havendo relação positiva entre a evasão escolar e esta última variável. De modo geral, verificou-se o aumento de fatores de risco em detrimento dos fatores de proteção nos adolescentes em evasão escolar. O trabalho destacou a importância dos relacionamentos interpessoais na escola e de que o enfrentamento da evasão escolar inclua ações em vários níveis,

contemplando o estudante, a família, a escola, os educadores e a organização social do país.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente em Conflito com a Lei; Liberdade Assistida; Fatores de risco e de proteção; Evasão Escolar.

ABSTRACT

Goes-Piazzarollo, D. C. G. *Risk and protective factors present in the lives of adolescents in probation: permanence in school and dropout* (Masters Dissertation).

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Studies on juvenile offenders point out that, although the school is an important protective factor, most of those adolescents are in dropout. Considering the importance of the subject, this research aimed to investigate risk and protective factors present in the lives of adolescents in probation to understanding permanence in school or dropout processes, through two studies of adolescents attended by institutions of Vitória (ES) serving this measure. In Study 1, 51 participants answered a questionnaire whose answers were subjected to statistical analysis. In Study 2, we interviewed five adolescents in dropout and five frequenting high school, and submitted the textual data to content analysis. The more protective factors present in the sample were religion, use of free time, self-efficacy, future prospects, family, access to the media and self-esteem, there is a positive association between aspects of the last three variables and staying in school. The risk factors most frequently found were intrafamilial and extrafamilial violence, involvement in illegal situations, drug use and adversity, with positive relationship between dropout and the latter variable. Overall, it has found the increase in risk factors in prejudice of protective factors in adolescents in dropout. The work highlighted the importance of interpersonal relationships in the school and that the combating to school dropout realize actions at various levels, including at the student, family, school, educators and social organization of the country.

KEYWORDS: Juvenile Offenders; Probation; Risk and Protective Factors; Dropout.

APRESENTAÇÃO

A motivação para esta investigação vem do contato com programas que executam medidas socioeducativas em meio aberto no Espírito Santo. Através desta experiência, foi possível observar que a inclusão escolar de adolescentes cumprindo liberdade assistida (LA) era um desafio encontrado em vários municípios do estado.

Ao realizar um levantamento bibliográfico sobre a escola e o adolescente cumprindo LA, foi possível notar a existência de pesquisas relatando a importância da escola no desenvolvimento do adolescente, o predomínio de situações de fracasso escolar e de baixa escolaridade nesse público e a presença de preconceitos enfrentados por eles no ambiente escolar, perpetrados tanto por profissionais quanto por alunos. No entanto, notou-se a escassez de estudos que apurassem melhor a trajetória escolar desses adolescentes e identificassem fatores que contribuíssem para sua evasão ou permanência na escola. Por isto, o presente estudo buscou investigar as questões relatadas, o que pode contribuir para a produção científica sobre o tema e para melhorias nas políticas públicas voltadas para este público.

A parte introdutória deste trabalho foi organizada de modo a permitir maior compreensão do assunto abordado pela presente pesquisa, a partir de temas pertinentes. Compreendendo a influência das políticas sociais sobre os adolescentes investigados e suas famílias, buscou-se em um primeiro momento apresentar as políticas voltadas para juventude, educação e socioeducação no Brasil, dando ênfase à medida de liberdade assistida, a fim de contextualizar as discussões a serem realizadas. O segundo tópico visou expor conceitos e conhecimentos sistematizados sobre termos envolvendo o objeto de estudo: fatores de risco e de proteção, adolescente em liberdade assistida, permanência e evasão escolar. Por fim, foi apontado o referencial teórico utilizado nas

análises do presente trabalho: a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), de Urie Bronfenbrenner.

Após a parte introdutória do trabalho, houve exposição de seus objetivos gerais. Para atingi-los com maior clareza e compreensão, foram realizados dois estudos complementares, cuja apresentação ocorreu separadamente, contendo seus objetivos, a metodologia utilizada, os resultados encontrados, as discussões e as considerações finais realizadas. Ao final dessa exposição, foram apontadas as conclusões gerais do atual trabalho.

Este foi um dos trabalhos que fizeram parte da pesquisa intitulada “Avaliação sobre fatores de risco e de proteção presentes na vida de adolescentes de classe popular de Vitória – ES”, realizada com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), sob o número 014/2010, já revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo. Esta pesquisa, por sua vez, também fez parte de uma série de estudos que integrarão o projeto “Fatores de Risco e Proteção na Juventude Brasileira”, vinculado ao Grupo de Trabalho “Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp).

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUVENTUDE E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL

No geral, perspectivas sobre juventude compreendem este período como um momento de transição e de preparação para o exercício de funções sociais da vida adulta (Valadão, 2013). Algumas destas abordagens veem a adolescência e a juventude como fenômenos naturais, delimitados por uma faixa etária (Lanes, 2013). Com base em tais perspectivas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define o adolescente como pessoas com idade de 12 a 17 anos (Lei n. 8.069, 1990) e a maioria das políticas brasileiras caracteriza a juventude pela faixa etária de 15 a 29 anos. No entanto, é preciso compreender que existem diversas perspectivas sobre o assunto e possibilidades de ser jovem. Por isto, há necessidade de ampliar o conceito de juventude, considerando sua construção social e histórica (Valadão, 2013).

O exame do contexto social vivido pela juventude brasileira permite notar que este grupo é atingido de modo mais severo pelos efeitos das desigualdades produzidas pela crise econômica e civilizatória relacionada ao Capitalismo (Valadão, 2013). Apontando um exemplo de tais consequências negativas, Waiselfisz (2013) mostra que 73,2% das mortes entre jovens são devido a causas externas, entre as quais o homicídio predomina. Este e outros estudos (Sant'Anna, Aerts & Lopes, 2005; Szwarcwald et. al, 1999) encontram em seus resultados o predomínio, entre as vítimas de homicídios, de pessoas jovens, pobres, negras e do sexo masculino. O predomínio deste grupo de pessoas como vítimas de violência pode revelar uma série de condições sociais adversas enfrentadas.

Como forma de amenizar estas desigualdades sociais inerentes ao desenvolvimento capitalista, o governo propõe a garantia dos direitos da população por meio das políticas sociais (Demo, 2007). Para a execução dessas ações, mostra-se

importante a utilização de um critério de classificação econômica. Um parâmetro muito utilizado pelo governo brasileiro é o proposto pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE, 2014), que propõe a definição de classes por renda domiciliar, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1. *Critério da SAE de classificação econômica por renda domiciliar*

Classes econômicas	Limites da renda domiciliar	
	Inferior	Superior
Classe A	11.262	-
Classe B	8.641	11.261
Classe C	2.005	8.640
Classe D	1.255	2.004
Classe E	0	1.254

Como o nível de vida permitido por uma renda familiar varia conforme região e número de pessoas na residência, a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (Abep) propôs outro modo de classificação econômica, denominado “Critério Brasil”. A partir de informações sobre o grau de instrução do chefe de família e sobre a quantidade de bens de consumo e de serviço obtidos pela família, esse modelo busca inferir o poder de consumo da família (Abep, 2014).

Apesar da proposta de combate às desigualdades sociais presente nas políticas sociais, a análise do contexto atual não se mostra otimista. Com os avanços das reformas neoliberais nos últimos anos, nota-se a tendência à redução de direitos no Brasil (Valadão, 2013) por meio da inserção das seguintes mudanças nestas políticas: a focalização ou seletividade, que se refere à restrição de tais ações aos miseráveis a fim de evitar o caos social (Peroni, Oliveira & Fernandes, 2009); a privatização, que é uma forma lucrativa de atender a demandas sociais e que promove a desigualdade no atendimento de tais necessidades de acordo com o poder aquisitivo; e a descentralização, meio pelo qual se transfere para os municípios a responsabilidade pela execução de ações deterioradas e sem financiamento (Lanes, 2013).

Esse processo sutil de promoção da desigualdade por meio das diferenças no atendimento oferecido pelos serviços públicos e privados pode ser visto claramente pelo modo de funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS). Embora serviços de saúde de alta complexidade, como quimioterapia, radioterapia, hemodiálise e hemoterapia, sejam mais acessados em órgãos públicos do que na iniciativa privada, nota-se que, considerando todos os níveis de atendimento, os usuários do SUS sofrem mais com a falta de atendimento quando buscam serviços de saúde e demonstram menor satisfação em vários aspectos considerados, especialmente em relação ao tempo de espera e à falta de liberdade para escolher o profissional que realizará o atendimento. Devido às insuficiências desse atendimento, alguns preferem recorrer a serviços privados de saúde. E, ao se verificar as características dos usuários do SUS, prevalecem pessoas afrodescendentes, com até 10 anos de escolaridade, renda per capita inferior a dois salários mínimos e com estado de saúde regular ou ruim (Ribeiro, Barata, Almeida & Silva, 2006). Desse modo, embora o SUS tenha por princípio a igualdade e a universalidade da assistência à saúde (Lei n. 8.080, 1990), esse atendimento público de saúde por vezes se mostra insatisfatório e até ausente aos seus usuários; e aqueles que não possuem recursos suficientes para pagar o acesso aos serviços privados acabam recorrendo ao SUS e experimentando um atendimento de saúde desigual, com menor qualidade, tendo seu direito à saúde sutilmente restringido e por vezes até abertamente negado pela ausência de atendimento.

Desse modo, uma análise crítica da utilização das políticas sociais aponta que, embora se coloquem como ajuda à população excluída, não estão realmente voltadas para o bem-estar (Souza Neto, 2006). Sua atuação se caracteriza por uma estratégia estatal de mediação de interesses conflituosos e de gestão da pobreza (Lanes, 2013). Embora aparentemente visem o bem do povo, tais ações estão voltadas a favorecer o

capital financeiro, sendo utilizadas como indústria lucrativa e meio de manutenção de poder e da ordem ao evitar a morte de grupos que vivem à margem da sociedade e escamotear a realidade da classe operária (Freitas, 2007; Souza Neto, 2006). Por isto, é possível que instituições que executam políticas sociais funcionem como meios de legitimar a violência estrutural presente no contexto atual (Lanes, 2013). Considerou-se aqui violência estrutural como um processo por meio do qual alguns sistemas econômicos, culturais e políticos oprimem determinados grupos sociais, restringindo seu acesso aos direitos básicos que se permitem ter uma vida digna e, conseqüentemente, tornando tais pessoas mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Sendo assim, pode-se dizer que a violência estrutural se relaciona a quadros graves de exclusão social (Cruz Neto & Moreira, 1999).

1.2 POLÍTICAS SOCIAIS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO

Atualmente, grande parte das políticas sociais voltadas para juventude está relacionada à ampliação da escolaridade e da qualificação profissional ou, quando direcionadas para jovens pobres, à ocupação do tempo livre (Lanes, 2013). Destas, mostram-se de grande importância as políticas voltadas para a educação, considerando que a escola é um dos principais mecanismos lícitos de mobilidade e inclusão social (Aquino & Rocha, 2004). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um evento político importante para a escolarização na vida de jovens no país foi quando o Brasil assinou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio estabelecidos na Declaração do Milênio aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 8 de Setembro de 2000. Esse documento inclui metas a serem atingidas até 2015, entre as quais se encontra o objetivo de oferecer educação básica de qualidade para todos (IBGE, 2012b), que é o nível de ensino que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (Lei nº 9.394, 1996).

Segundo o ECA, a educação deve visar o pleno desenvolvimento pessoal, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação profissional. Esta legislação determina que crianças e adolescentes possuam direito à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola pública, gratuita e próxima à residência. Conforme tal documento, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, e os níveis médio e superior devem ser acessíveis a quem os procura. Há previsão também de cuidados no ensino fundamental, incluindo a responsabilidade de dirigentes da escola em comunicar ao Conselho Tutelar casos de maus-tratos, reiteração de faltas injustificadas, evasão escolar ou elevados níveis de repetência (Lei n. 8.069, 1990).

Em contradição aos direitos de crianças e adolescentes, a realidade se mostra adversa e distante das conquistas legais. Um relatório do *United Nations Development Programme* (UNPD, 2013) com dados escolares recentes de vários países apontou que os brasileiros tinham, em média, 7,2 anos de estudo, que é um tempo aquém do necessário para completar o ensino fundamental. Conforme este mesmo trabalho, o país ainda apresentou uma taxa de 24,3% de evasão somente no ensino fundamental, tendo apenas 49,5% de pessoas com 25 anos ou mais que completaram o ensino médio. Além disso, o número de jovens brasileiros com idade de 18 a 24 anos que abandonaram a escola antes de concluir o ensino médio foi três vezes maior do que a média dos 29 países europeus que compõem a *Organization for Economic Co-Operation and Development*. Outro dado relevante é que esta dificuldade em concluir o ensino básico parece ser ainda maior para alguns grupos, tendo em vista a presença de diferenças consideráveis na escolarização de acordo com a renda per capita, o sexo, a cor e o tipo de escola (pública ou particular) em populações jovens investigadas: o aumento da pobreza foi proporcional à redução do tempo de estudos, ao aumento da evasão escolar e à redução da frequência à escola; homens apresentaram maiores índices de abandono

da escola antes de concluir o ensino médio, em comparação a mulheres da mesma idade; quando comparada à população branca, pretos e pardos apresentaram menor frequência à escola, maior atraso escolar e menor ingresso ao ensino superior; e jovens que estudavam na rede pública apresentam desempenho inferior em relação a alunos de escolas particulares (IBGE, 2012b). De modo complementar, Leão, Dayrell e Reis (2011) apontam a existência, nas escolas públicas, de amplos problemas relacionados à falta de infraestrutura escolar e ao baixo investimento do governo. E, tendo em vista esse contexto deficitário, outros trabalhos apontam fatores associados ao aumento do desgaste dos professores que atuam na educação básica, como: altas cargas horárias, consideradas como iguais ou superiores a 40 horas semanais; baixos salários; desvalorização social do professor; número excessivo de alunos ou turmas; pouco tempo para o preparo das aulas; menor apoio social, o qual abrange a escola, a família dos alunos e o governo; maior demanda no trabalho; alunos com problemas comportamentais; escassez de recursos; acúmulo de responsabilidades relacionadas aos alunos; pressão proveniente de prazos e de cobranças; e violência na escola (Pereira et al., 2014; Ristum, 2010a; Silveira, Enumo, Paula & Batista, 2014). Portanto, embora nos últimos 10 anos tenham ocorridos avanços na educação brasileira, eles não se mostraram suficientes para torná-la satisfatória nos aspectos citados, mostrando que ainda há muito a se avançar para garantir a igualdade no acesso e na permanência na escola prezada pelo ECA (IBGE, 2012b).

O estudo de Naiff, Sá e Naiff (2008) possibilita analisar alguns efeitos das mudanças promovidas pelas políticas voltadas à educação. Ao se comparar duas gerações de mulheres em situação de extrema pobreza, foi possível observar o crescimento do nível de escolaridade. No entanto, como também houve aumento na escolaridade exigida pelo mercado de trabalho, a geração mais nova conseguiu inclusão

apenas no mesmo mercado de trabalho da geração anterior: serviços domésticos, babás, ambulantes, catadores e outros que exigem pouco ou nenhum nível instrucional. Sendo assim, notou-se nesta pesquisa a manutenção da situação vivida pelas gerações investigadas que, não obtendo autonomia duradoura por sua inserção no mercado de trabalho, viviam da assistência social. Uma análise crítica deste trabalho permite notar que não se pode atribuir a responsabilidade pela situação socioeconômica individual, seja ela positiva ou negativa, somente ao aumento da escolaridade. É necessário compreender que as ocupações profissionais citadas possuem uma função social e não podem ser extintas sem afetar o funcionamento da sociedade. Então, o problema não é a inserção nestas profissões em si, e sim a falta de valorização do trabalhador que delas se ocupa e a dificuldade de determinadas parcelas da população em acessar os níveis de escolaridade superiores compatíveis com certas profissões desejadas. Considerando tais questões, a promoção de melhores condições de vida não pode se basear somente no acesso a educação, tal como ela está estruturada na nossa sociedade. É importante também pensar na melhoria das condições de trabalho, o que inclui a adequação das jornadas de trabalho às exigências da atividade e do estabelecimento de salários compatíveis. E sabe-se que o salário mínimo atual, R\$ 724,00 por mês ou R\$ 3,29 por hora trabalhada (Decreto n. 8.166, 2013), está muito longe de garantir sua função de “atender a suas necessidades vitais básicas [de uma pessoa] e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social” (Constituição, 1988). Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2014), considerando o custo das necessidades que o salário mínimo se propõe a cobrir, em Janeiro de 2014, ele deveria ser estabelecido em torno de R\$ 2.748,22, o que aponta para uma defasagem de mais de dois mil reais no salário mínimo atual. Esta situação parece ter forte impacto sobre

vários problemas sociais brasileiros, sendo apontada em outros trabalhos por meio de discussões sobre desigualdade social e pobreza, e não pode ser ignorada no debate sobre o enfrentamento da violência, da evasão escolar e de outros desafios presentes no país.

1.3 POLÍTICAS SOCIAIS VOLTADAS PARA SOCIOEDUCAÇÃO

Dando continuidade ao assunto desenvolvido sobre as políticas sociais, mostra-se importante conhecer melhor a legislação nacional sobre o atendimento socioeducativo. No Brasil, pessoas menores de 18 anos são consideradas inimputáveis. Sendo assim, as infrações cometidas por estas pessoas são consideradas atos infracionais, análogos aos crimes previstos no Código Penal Brasileiro, e são tratadas a partir de uma legislação especial, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que busca considerar suas peculiaridades como pessoas em desenvolvimento. Quando cometem ato infracional, as crianças até 11 anos recebem medidas protetivas e os adolescentes com idade entre 12 a 17 anos são responsabilizados por meio de medidas socioeducativas, podendo cumpri-las até 20 anos de idade. Em ordem de gravidade, as medidas cabíveis a adolescentes são: advertência, reparação de dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação (Lei n. 8.069, 1990).

Abordada por esta pesquisa, a liberdade assistida apresenta origem no atendimento realizado por cristãos voluntários em instituições anglo-saxônicas do século XIX. Este trabalho era chamado *probation* e tal termo continua sendo utilizado por produções internacionais para descrever a liberdade assistida. No Brasil, esta medida aparece pela primeira vez no Código de Menores de 1927, sob o nome de liberdade vigiada, e adota seu nome atual através do Código de Menores de 1979. Em tal período, o trabalho era direcionado pela Doutrina da Situação Irregular e, por isto, o programa buscava controlar o comportamento do adolescente pobre, dando ênfase a

uma intervenção sobre o indivíduo em detrimento de seu contexto de vida. Somente a partir dos avanços legais, representados pela aprovação do ECA e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que se encontrou a possibilidade de mudanças maiores na execução desta medida, que atualmente é direcionada pela Doutrina da Proteção Integral e objetiva a garantia e a promoção dos direitos de todos os adolescentes que se encontram ou não em conflito com a lei (Brito, 2007; Lanes, 2013). Em determinados estudos que abordaram a execução da liberdade assistida, foram encontradas algumas transformações legais na prática socioeducativa juntamente com aspectos remanescentes do paradigma antigo, que precisam ser superados. Tais trabalhos mostram a presença de variações nos avanços e nos retrocessos apresentados pela execução da liberdade assistida nos diferentes municípios brasileiros. (Coelho & Rosa, 2013; Malvasi, 2011; Passamani & Rosa, 2012).

De acordo com as diretrizes atuais, a medida de liberdade assistida é utilizada para acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente por um período mínimo de seis meses em meio aberto. Sua execução é de responsabilidade do município onde reside o adolescente, que lhe designa um orientador com as seguintes tarefas: promover socialmente a pessoa e sua família; supervisionar sua frequência e seu aproveitamento escolar; promover sua matrícula escolar; trabalhar para sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho; e elaborar relatórios do caso (Lei n. 8.069, 1990).

Quando comparada às medidas privativas de liberdade, a liberdade assistida apresenta vantagens. Entre as tais, é possível apontar que ela não prevê que o adolescente seja retirado de seu entorno social e, por isto, possibilita a manutenção da convivência familiar e comunitária. Em relação à vida escolar, ressalta-se que ela permite o contato direto com a escola e aponta a garantia do direito à educação como um dos objetivos do atendimento socioeducativo prestado ao adolescente (Sinase,

2006). Além disso, a gravidade do ato infracional costuma ser menor em adolescentes que cumprem medida de liberdade assistida do que naqueles que cumprem medidas privativas de liberdade (Gallo & Williams, 2008). Desse modo, a liberdade assistida se mostra uma medida muito importante por permitir o atendimento ao adolescente quando este apresenta menor comprometimento com atos infracionais e por possibilitar uma intervenção próxima ao seu contexto social.

Compreendendo tais questões, o Sinase (2006) aponta a preferência de aplicação de medidas em meio aberto em detrimento de medidas privativas de liberdade e o ECA restringe a medida de internação em relação à sua duração e às situações nas quais pode ser aplicada, as quais são: “I – tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; II – por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III – por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta” (Lei n. 8.069, 1990, Art. 122). Por isto, a maioria das pessoas atendidas pelo sistema socioeducativo cumprem medida de liberdade assistida ou de prestação de serviços à comunidade; um levantamento realizado por órgãos públicos apontou que adolescentes sob tais medidas de meio aberto chegavam a representar 70% do público atendido no Brasil (Sinase, 2006).

2 FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO, PERMANÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DOS ADOLESCENTES CUMPRINDO LIBERDADE ASSISTIDA

2.1 O ESTUDO DOS FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO

O envolvimento com atos infracionais e a evasão escolar podem estar relacionados à presença de fatores de risco e à ausência ou baixa permanência de fatores de proteção. Os fatores de risco podem ser compreendidos como “condições ou variáveis que estão associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis” (Gallo & Williams, 2008, p.44) no curso do desenvolvimento humano. Já os fatores de proteção são considerados “fatores ou processos que reduzem o impacto do risco e exercem efeitos positivos na saúde mental do indivíduo, podendo operar como pontos de apoio, contribuindo para uma adaptação bem sucedida e promovendo a resiliência” (Siqueira & Dell’Aglia, 2007, p. 135).

Os fatores de risco e de proteção podem envolver características individuais da pessoa ou aspectos do contexto em que ela vive. Embora alguns estudos apontem algumas variáveis como fatores de risco, é importante ressaltar que tais fatores não são pré-determinados e dependem da base social e cultural de uma dada sociedade. Sendo assim, variações no contexto em que ocorreram tais pesquisas podem acompanhar mudanças no significado das variáveis citadas nestes estudos, visto que algumas podem deixar de se apresentar como fator de risco ou até mesmo se constituírem como fatores de proteção. Desse modo, o estudo de fatores de risco e de proteção deve considerar que o desenvolvimento humano é multideterminado, o que faz com que um fator isolado dificilmente possa explicar completamente o resultado encontrado. Além disso, o efeito destes fatores pode variar com o modo como sua ocorrência é percebida e também com seus níveis de frequência, intensidade, duração e severidade. Por isso, esta análise deve

incluir a interação de diversos fatores para compreender melhor o resultado investigado no desenvolvimento humano (Gallo & Williams, 2005; Poletto & Koller, 2008).

Entre pesquisas nacionais sobre fatores de risco e de proteção, é possível citar o Estudo Nacional sobre Fatores de Risco e Proteção na Juventude Brasileira, que está vinculado ao Grupo de Trabalho “Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp). Tal projeto apresentou o “Questionário da Juventude Brasileira”, o qual se mostra um importante instrumento para a avaliação de fatores de risco e de proteção (Dell’aglio, Koller, Cerqueira-Santos & Colaço, 2009), sendo utilizado por estudos nacionais recentes sobre o assunto (Braga & Dell’Aglio, 2012; Martins, 2013; Maranhão, Colaço, Santos, Lopes & Coêlho, 2014; Martins, 2013; Nardi & Dell’Aglio, 2014; Nunes, Pontes, Silva & Dell’Aglio, 2014).

Tendo em vista as características da presente pesquisa e sua vinculação ao estudo nacional citado, nota-se a importância de destacar o trabalho de Martins (2013) sobre tempo livre de adolescentes cursando ensino médio em escolas públicas da Grande Vitória, no Espírito Santo. Nesse estudo, destacam-se os seguintes resultados: predomínio de afrodescendentes (70,8%); grande quantidade de famílias com composição nuclear (48,6%) em comparação aos arranjos monoparentais (29,3%) ou reconstituídos (13,8%); prevalência de crenças religiosas cristãs (75,8%), sendo elas evangélicas (43,4%) ou católicas (32,4%), havendo poucas pessoas sem religião e que criam em Deus (18,3%); predomínio de pais com ensino médio completo, havendo leve aumento do grau de instrução em pais em relação às mães; percentual de 34,7% (N = 100) dos participantes que trabalhavam como office-boys, secretária e profissionais de informática (N = 38) ou em comércio, lojas e mercados (N = 17); 16,3% de adolescentes trabalhando com carteira assinada; quantidade de adolescentes que

frequentavam grupos (49,1%); predomínio de adolescentes que tinham aparelho celular (82,3%); grande número de adolescentes que acessavam a internet em casa (81,4%); usos variados da internet, principalmente para fazer trabalhos escolares (93,5%) ou se comunicar (91,0%); uso do tempo livre com atividades diversificadas, havendo especial importância a navegar na internet (84,5%), assistir TV (84,1%), ouvir ou tocar música (78,8%) e descansar (78,8%). Em relação às escalas utilizadas, o estudo encontrou os seguintes resultados: conectividade à escola ($M = 3,50$; $DP = 0,81$); percepção do ambiente familiar ($M = 3,90$; $DP = 0,78$); percepção da comunidade ($M = 2,77$; $DP = 1,00$); autoestima ($M = 4,21$; $DP = 0,69$); autoeficácia ($M = 3,30$; $DP = 0,62$); perspectiva de futuro ($M = 4,25$; $DP = 0,57$). Devido ao seu foco no uso do tempo livre, o estudo ainda apresentou discussões sobre o predomínio na amostra de atividades no espaço domiciliar, situação que se mostra comum em jovens de baixa renda e que revela a necessidade de maior investimento público na oferta de oportunidades de lazer e cultura nos locais em que residem.

2.1.1 Fatores de proteção

Alguns atributos individuais podem atuar como fator de proteção para o desenvolvimento humano, como alto nível de inteligência e competência social; sendo que este último conceito compreende a realização no ambiente escolar e em atividades, a habilidade de se relacionar satisfatoriamente, a autoestima e a autoeficácia elevadas (Maia & Williams, 2005). Entre esses aspectos, mostra-se importante apontar os benefícios trazidos pela autoeficácia, a qual pode ser definida como a crença de uma pessoa sobre sua capacidade de desempenho em determinadas tarefas. Ao mesmo tempo em que recebe influência de fatores pessoais e contextuais, a autoeficácia também parece afetar positivamente o desempenho acadêmico, a motivação em estudar,

o envolvimento com metas e a resiliência (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000).

Em certas situações, características pessoais podem apresentar influência semelhante ou até maior do que fatores contextuais. Considerando isso, um atributo pessoal apresentado pela literatura sobre o tema como tendo fortes efeitos protetores é a autoestima. Embora alguns estudos apontem que níveis extremamente baixos ou altos deste aspecto podem ser igualmente prejudiciais, outros trabalhos associam seu aumento ao bem-estar psicológico, à saúde mental, à reinserção social após cumprimento de medida socioeducativa de internação, ao abandono de comportamentos antissociais e ao enfrentamento satisfatório de situações de tensão. O elevado juízo de valor próprio também pode atuar como fator de proteção para a depressão e o suicídio. Apesar disso, análises sobre a autoestima devem considerar que, embora esta característica seja pessoal, ela apresenta construção fortemente influenciada pelos relacionamentos interpessoais, especialmente aquelas estabelecidas com adultos durante a infância (Amparo, Galvão, Alves, Brasil & Koller, 2008; Nardi & Dell’Aglio, 2014).

A perspectiva de futuro, que se constitui “a forma como os indivíduos percebem o seu futuro e os objetivos de vida que se propõem a atingir, ou, ainda, como um construto voltado para o planejamento ou esperança de concretizar algo” (Oliveira & Saldanha, 2010, p. 48), é considerada um fator de proteção relevante para o desenvolvimento na adolescência. Entre suas contribuições, é possível citar que as expectativas comumente se realizam e que a perspectiva de futuro pode se associar à redução do uso de drogas, do comportamento sexual de risco e do envolvimento com atos infracionais. Mostra-se ainda importante considerar que as expectativas sobre o futuro são mediadas pelo contexto sociocultural no qual a pessoa está inserida, sendo principalmente influenciadas pelos pais na adolescência (Zappe, Moura Jr., Dell’Aglio

& Sarriera, 2013). Além disso, é possível apontar que planos de adolescentes em conflito com a lei para o futuro costumam envolver de modo especial realizações ligadas ao estudo, ao trabalho lícito, à família e à mudança de vida (Nardi & Dell'Aglio, 2010).

A resiliência pode ser definida como um processo por meio do qual se obtém resultados positivos ao desenvolvimento apesar da presença de fatores de risco. Esta ocorrência não pode ser confundida como uma característica pessoal, mas deve ser compreendida pela interação dinâmica entre os aspectos individuais e o contexto social, podendo se fazer presente de modo diferente conforme o momento vivido e a área em que as adversidades são enfrentadas (Poletto & Koller, 2008). Para a ocorrência dessa experiência em crianças, alguns fatores de proteção se mostram especialmente importantes: (1) ao menos uma relação significativa com um adulto; (2) presença de crença religiosa; (3) expectativa escolar em nível elevado e realista, com apoio necessário; (4) contexto familiar positivo; (5) inteligência emocional; e (6) habilidade de enfrentamento de situações estressantes (Maia & Williams, 2005).

No contexto familiar, a coesão, considerada como a proximidade emocional entre pessoas, apresenta efeitos favoráveis no desenvolvimento humano e está associada à saúde emocional. Considera-se também como fator de proteção o vínculo positivo com os pais. Além disso, a presença de rede de apoio para os pais e de laço afetivo entre a criança e cuidadores alternativos podem também trazer benefícios, especialmente através do apoio prestado em situações de estresse. A família pode ainda apresentar papel fundamental na prevenção e no enfrentamento do comportamento infracional (Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell'Aglio, 2010, 2012; Poletto & Koller, 2008). Para Carvalho e Gomide (2005), outros aspectos familiares considerados importantes são os estilos parentais, que são definidos como “um conjunto de atitudes, metas,

modelos parentais e práticas educativas utilizadas pelos pais como estratégias para promover a socialização dos filhos” (p. 265). Conforme este constructo, atuariam como fatores de proteção os estilos parentais positivos, representados pela monitoria positiva e pelo comportamento moral dos pais. A primeira prática se define pela supervisão adequada dos filhos, tendo por base o interesse pelo mesmo e a disponibilidade para apoiá-lo quando necessário. Assim como o comportamento moral dos pais, ela está relacionada ao aprendizado de valores morais e de comportamentos pró-sociais, tais como empatia e senso de justiça.

No estudo sobre a família, observa-se a necessidade de ampliar esse conceito de modo a considerar a possibilidade de diversos arranjos familiares. Ao longo de seu trabalho, Martins (2006) aponta a família nuclear, composta por um casal e seus filhos, foi um modelo tradicional nas últimas décadas. No entanto, no final do século XX, observou-se o aumento e a legitimação social de outros arranjos familiares no Brasil. Entre esses novos modelos, é possível citar os seguintes tipos de arranjos: famílias monoparentais, constituídas por um dos progenitores e seus descendentes; famílias reconstituídas, compostas por uma segunda união de pessoas que vieram de relacionamentos anteriores; famílias extensas, formadas por parentes que não pertencem à família nuclear da criança ou do adolescente em questão, tais como avós e tios; e famílias adotivas, compostas por pais adotivos. Além disso, existem ainda as famílias unipessoais, formadas por pessoas que vivem sozinhas (IBGE, 2012b), e multigeracionais, constituídas por mais de uma geração (Naves, 2013). Sendo assim, considerando a diversidade de arranjos possíveis, existe uma tendência das abordagens contemporâneas identificarem a família a partir dos vínculos estabelecidos pelas pessoas (Dessen, 2010).

Juntamente com a escola, o trabalho é considerado como um dos principais mecanismos de mobilidade e inclusão social (Aquino & Rocha, 2004). Além disso, ele também é apontado como importante elemento de prevenção da violência e do envolvimento com atos infracionais. O efeito positivo dessa atividade está ligado à ocupação do tempo livre com atividades lícitas, ao fortalecimento da capacidade de seguir regras e ao desenvolvimento de competências em vários ambientes e níveis de relacionamento interpessoal. Os benefícios trazidos pela experiência profissional podem até mesmo afetar positivamente as relações familiares (Nardi & Dell’Aglío, 2010).

A rede de amigos pode atuar como fator de proteção por meio do fornecimento de apoio emocional, social, material, espiritual e escolar. Amizades podem também ter um papel fundamental na elaboração e promoção de estratégias positivas para adaptação saudável a situações de estresse e, em adolescentes, podem apresentar influência na mesma frequência que os pais (Amparo et al., 2008; Poletto, Koller & Dell’Aglío, 2009). O estabelecimento desses relacionamentos interpessoais recebe influência da similaridade e da proximidade entre as pessoas envolvidas. Enquanto o primeiro conceito está relacionado aos interesses e às atividades dos quais compartilham, o segundo, que também se associa ao aprofundamento da relação, refere-se à partilha de espaços semelhantes, frequentados rotineiramente pelos pares, como instituições educacionais ou bairro residencial (Souza & Hutz, 2008). Na análise das amizades de pessoas mais novas, a internet assume um papel importante, tendo em vista que amplia as possibilidades de interação social e tem sido cada vez mais utilizada por jovens na realização de atividades cotidianas. Por outro lado, existem conteúdos nessa rede que podem trazer riscos, trazendo a necessidade de regulação e de orientação em relação a sua utilização por pessoas mais novas (Martins, 2013).

A participação em equipes esportivas e outros grupos também pode trazer benefícios ao adolescente. Considerando efeito da proximidade e da similaridade sobre o estabelecimento de relacionamentos interpessoais (Souza & Hutz, 2008), a inserção nessas atividades pode trazer oportunidades de formação de amizades, as quais, conforme exposto anteriormente, podem se mostrar importantes para a formação da rede de apoio do adolescente (Amparo et al., 2008; Poletto et al., 2009). Além disso, alguns estudos associam determinadas atividades a outros efeitos positivos para a pessoa. Desse modo, a prática esportiva está relacionada à melhoria do autoconceito, da autoestima, do humor e da saúde mental, podendo ainda contribuir na redução de sintomas de ansiedade e depressão (Godoy, 2002). A musicalização também pode ter efeitos positivos sobre a sociabilidade, a autoestima (Castro, 2007) e o desenvolvimento auditivo, cognitivo e linguístico, podendo inclusive se associar a melhores desempenhos em atividades de matemática, leitura e vocabulário (Eugênio, Escalda & Lemos, 2012), o que mostra possíveis benefícios para a vida escolar. A crença religiosa está associada à promoção da convicção de sentido na vida e do senso de enraizamento e de coerência; esta convicção e os valores nela fundamentados podem contribuir para elevar a autoestima, promover resiliência e evitar o início do uso de drogas (Maia & Williams, 2005).

Embora o cumprimento de medida socioeducativa possa ser um momento adverso para o adolescente e sua família, esta vivência também pode atuar como fator de proteção para a integração social. Para isso, é importante que o programa atue como fonte de apoio social, promovendo a ocorrência de experiências positivas assim como o fortalecimento de projetos de vida e de vínculos. A intervenção socioeducativa também deve contemplar a elaboração de um projeto de vida, mobilizando o apoio de figuras representativas para essa finalidade. E, de modo a manter os ganhos obtidos e evitar a

reincidência, faz-se necessário o acompanhamento eficaz de adolescentes que saem do regime de internação de modo integrado com outras entidades pertinentes (Nardi & Dell'Aglio, 2010, 2014).

As discussões sobre o adolescente em conflito com a lei enfatizam a relevância da escola. Pesquisas sobre o tema apresentam indícios de que a alta escolaridade atue como fator de proteção e seu inverso, a baixa escolaridade, como fator de risco. A frequência à escola também parece estar associada à redução do uso de armas, da gravidade de infrações e do consumo de drogas. Este efeito do ambiente escolar sobre o aluno parece estar relacionado às seguintes contribuições: ampliação das oportunidades de trabalho; benefícios trazidos pelas relações interpessoais estabelecidas no contexto; desenvolvimento de habilidades sociais; desenvolvimento de projetos futuros; estímulo à cooperação; incentivo a potencialidades individuais; influência na igualdade por meio de regras estabelecidas; ocupação do tempo livre; oportunidades de estabelecimento e manutenção de relacionamentos interpessoais; produção e transmissão de saberes; e promoção de autoestima e de autoeficácia (Gallo & Williams, 2005, 2008; Leão et al., 2011; Maia & Williams, 2005; Naiff et al., 2008; Padovani & Ristum, 2013; Poletto & Koller, 2008; Silva & Salles, 2011). Ademais, as relações provenientes do ambiente escolar podem fornecer importante apoio emocional ao aluno (Maia & Williams, 2005). Nesse contexto, o relacionamento positivo com professores apresenta papel central, tendo em vista que pode facilitar processos de aprendizagem (Amparo et al., 2008) e oferecer modelos positivos para crianças em risco (Maia & Williams, 2005).

2.1.2 Fatores de risco

Considerando o âmbito individual, é possível apontar algumas características pessoais que podem atuar como fatores de risco, tais como baixa autoestima, baixo nível de inteligência, carência de habilidades sociais, contribuições fisiológicas,

deficiência de atenção, fatores genéticos, má formação congênita ou doenças crônicas, envolvimento em brigas, porte de armas, relação sexual desprotegida e uso de substâncias tóxicas (Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Zappe & Dias, 2010). Entre esses fatores pessoais, ressalta-se o uso de drogas como comportamento de risco para o desenvolvimento. Em relação a essas substâncias, é possível apontar que algumas podem aumentar a agressividade, como a cocaína, o álcool, anfetaminas e anabolizantes; enquanto outras podem ter efeito inibidor desse aspecto, como a maconha e o cigarro (Gallo & Williams, 2005). Entre as drogas citadas, ressalta-se a maconha por ser uma droga ilícita muito consumida por adolescentes de vários países, conforme pesquisa realizada por World Health Organization (WHO, 2008). Além disso, a dependência de maconha na adolescência se associa ao prejuízo de funções cognitivas, especialmente daquelas relacionadas à atenção e à capacidade motora (Rigoni, Oliveira, Moraes & Zambom, 2007). O uso abusivo do álcool também se mostra preocupante, tendo em vista que está ligado ao desenvolvimento de doenças cardiovasculares e à ocorrência de acidentes, homicídios e suicídios, atuando na adolescência como fator de risco para o consumo de outras drogas. Assim como o uso da maconha, o consumo de álcool na adolescência está relacionado à ocorrência de evasão escolar, de comportamentos disruptivos, de depressão e de outros transtornos mentais (WHO, 2002, 2008). Outra substância nociva é o cigarro, cujo consumo costuma ser estabelecido na adolescência, precedendo com frequência o uso de álcool e maconha; ao curto prazo, seu uso está ligado a prejuízos no funcionamento pulmonar, aumento de tosse, chiado no peito e falta de ar; e, ao longo prazo, e está ligado a maiores riscos de morte, doença e câncer nos pulmões e problemas cardiovasculares (WHO, 2008). Como forma de proteção de crianças e adolescentes a tantos efeitos nocivos, é proibida a venda destas e de outras substâncias que podem causar

dependência para pessoas com menos de 18 anos (Lei n. 8.069, 1990). No entanto, apesar dessa restrição legal, a primeira experiência de embriaguez e o início do uso do cigarro geralmente ocorrem por volta dos 13 anos (WHO, 2008). Ainda se mostra importante acrescentar que o consumo de substâncias psicoativas em geral apresenta relação com o envolvimento com atos infracionais, havendo influência mútua entre essas duas atividades, ou seja, o cometimento de atos infracionais também pode estimular o consumo de substâncias psicoativas (Nardi & Dell'Aglio, 2010, 2014).

A adolescência também se mostra um período vulnerável ao suicídio, o que pode estar relacionado às exigências sociais, contextuais e situacionais impostas por esta fase. Dentro da ideia exposta, esse evento autodestrutivo se constitui por vezes como estratégia para lidar com problemas. O estudo desse comportamento pode envolver três categorias: a ideação suicida, que contempla pensamentos e sentimentos relacionados a se matar; a tentativa de suicídio; e a consumação do suicídio. A literatura aponta que as tentativas de suicídio entre adolescentes brasileiros ocorrem principalmente através do consumo excessivo de remédios e que alguns fatores de risco associados a esse tipo de autodestruição pelo público citado são: abandono; abuso de álcool e drogas; apoio social fraco; baixa autoestima; baixo rendimento acadêmico; decepção amorosa; dificuldade de aprendizado; eventos estressores; exposição à violência; homossexualismo; ideação suicida; perdas; pobreza; problemas de saúde; separação de pais; solidão; tentativa de suicídio; transtornos mentais; e suicídio de familiar (Braga & Dell'Aglio, 2013). Considerando o fenômeno entre adolescentes em conflito com a lei, nota-se a importância de citar a pesquisa de Braga (2011), realizada no Rio Grande do Sul, que encontrou um percentual de 19,0% de ideação suicida e de 14,1% de tentativas de suicídio entre pessoas cumprindo medida socioeducativa de internação. Embora, nesse estudo, esse público tenha apresentado uma taxa de ideação

suicida um pouco menor do que alunos de escolas públicas com idade de 12 a 19 anos que residiam com suas famílias (20,7%), a proporção de tentativas de suicídio superou o percentual desse outro grupo (7,5%).

Algumas doenças ou deficiências podem se associar à redução da qualidade de vida por gerarem dificuldades e limitações na realização de atividades por uma pessoa (IBGE, 2014; Santos & Siqueira, 2010). Entre elas, é possível citar as doenças crônicas, que são enfermidades com duração longa ou indefinida (Ministério da Saúde, 2013), como câncer, diabetes e enfermidades cardiovasculares, respiratórias e neuropsiquiátricas. Embora as doenças crônicas não transmissíveis correspondam a mais de 70% dos motivos de morte no Brasil (IBGE, 2014), um estudo com adolescentes de 10 a 19 anos de Campinas, cidade do estado de São Paulo, encontrou a presença de doenças crônicas em 19,17% de sua amostra (Braz, 2011). Outro tipo relevante de doenças são os transtornos mentais, que são caracterizados por uma manifestação psicológica relacionada a algum comprometimento funcional. No Brasil, observa-se a presença dessa classificação de doenças em um percentual de 22,7% de sua população com 15 anos ou mais, sendo mais comuns os transtornos de ansiedade, de humor ou aqueles associados ao uso de substâncias psicoativas (Lima et al., 1999; Santos & Siqueira, 2010). Em relação às deficiências, notou-se a importância de citar o *Censo Demográfico 2010*, em que 23,9% de sua amostra declarou ter pelo menos uma das deficiências investigadas, havendo redução desse percentual para 7,5% no grupo com idade de 0 a 14 anos (IBGE, 2012a).

Ainda que seja apontada como um importante fator de proteção, a família também pode se apresentar como fator de risco (Poletto & Koller, 2008). No contexto familiar poderiam atuar como fatores de risco: o conflito e o distanciamento entre membros da família; a presença de doenças dos pais ou mortes; o grande número de

membros na família; a ausência de algum dos genitores; o baixo nível de escolaridade ou a situação de desemprego dos pais; e os estilos parentais negativos, compreendidos como negligência, monitoria negativa, abuso físico, disciplina relaxada e punição inconsistente. Tais adversidades contribuiriam para o estabelecimento de um relacionamento hostil e para a redução do cuidado e da atenção recebidas pelo adolescente, facilitando o desenvolvimento do comportamento antissocial (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005; Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell’Aglio, 2012; Zappe & Dias, 2010). A negligência, considerada como privação das necessidades da criança, pode levar ao atraso global do desenvolvimento e dificultar o aprendizado de regras e limites. Por outro lado, também se mostra nociva a monitoria negativa, que comumente se expressa pelo controle excessivo do filho, embora também possa ser assim definida quando há ausência de supervisão; geralmente percebida pelos pais como prática educativa adequada, este estilo parental gera uma situação estressante para a criança, prejudica a efetividade da disciplina e dificulta o desenvolvimento da autonomia. A disciplina relaxada pode contribuir para a aproximação com pares desviantes; ela é definida como a redução de limites e de consequências a comportamentos inadequados, podendo haver flexibilidade de normas estabelecidas em função da coerção do filho. A punição inconsistente depende do humor do agente, e não do comportamento da criança, o que pode trazer dificuldades na discriminação entre certo e errado (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005; Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell’Aglio, 2010).

Conforme apresentado anteriormente, a literatura aponta outras características familiares, além dos estilos parentais negativos, como fatores de risco ao desenvolvimento. Por exemplo, o distanciamento no relacionamento com os pais está associado a problemas psicossociais em filhos por dificultar as conversas sobre

dificuldades e a realização de pedidos de ajuda. Além disso, as crises nos laços familiares ou sociais também podem contribuir para o aparecimento de comportamentos antissociais em crianças e adolescentes (Nardi & Dell'Aglio, 2010). Considerada como até oito anos de estudo (Audi, Segall-Corrêa, Santiago, Andrade & Pérez-Escamilla, 2008), a baixa escolaridade dos pais parece trazer prejuízo à provisão de apoio parental necessário ao bom desempenho acadêmico dos filhos e também está associada à ampliação do impacto do entorno social da criança, sendo favorável ou não (Andrada, Benetti, Carvalho & Rezena, 2008; Molinatti & Pelaez, 2012; Ortigão & Aguiar, 2013). Ademais, as famílias monoparentais, constituídas sem a presença de um dos pais, podem receber fatores de risco com maior impacto; esta organização familiar também traz maior estresse ao progenitor devido à dificuldade de conciliação das responsabilidades de sustentar a casa e educar os filhos, principalmente quando associada a uma rede de apoio ineficaz e a um trabalho pouco remunerado; por fim, todas essas adversidades vividas podem prejudicar o estilo parental estabelecido (Gallo & Williams, 2005). Algumas adversidades enfrentadas pela família ainda podem configurar momentos de crise nesse contexto, tais como separação dos pais, desemprego e morte (Maia & Williams, 2005). Além disso, as famílias numerosas estão associadas à psicopatologia e ao envolvimento com atos infracionais (Poletto & Koller, 2008); e o maior número de filhos na família também pode ser apontado como fator de risco para o engajamento na escola (Andrada et al., 2008). Em sua discussão a respeito dessas relações, os últimos autores apontam que os efeitos negativos das famílias numerosas e do maior número de filhos estão ligados à associação dessas variáveis com a redução do suporte parental e da escolaridade dos pais.

A prisão de familiares está ligada ao envolvimento com atos infracionais e a outros problemas na escola, na comunidade e na família. Essa situação pode trazer

efeitos ainda mais nocivos quando ocorre com os pais da criança, trazendo dificuldades relacionadas ao enfrentamento do estigma social associado à situação e à expectativa social de que o filho tenha destino semelhante ao dos pais ou apresente outros problemas comportamentais. A ausência dos pais, devido à sua prisão, também pode trazer adversidades: o sofrimento gerado pelo encarceramento materno costuma estar associado à redução de cuidados, tendo em vista que muitas mulheres presas se constituem cuidadoras únicas ou principais de seus filhos; e a prisão do pai está relacionada à redução de recursos financeiros, ao estresse e à mudança na rotina familiar (Ormeño, 2013).

Assim como a família, a escola também pode ser considerada como fator de proteção ou de risco, dependendo da situação, tendo em vista que dificuldades e problemas neste ambiente podem trazer prejuízos ao aluno. Desse modo, mostra-se danoso o envolvimento com *bullying*, que pode ser caracterizado por agressões intencionais e repetidas sem motivação evidente ou, ainda, pela presença de autores, vítimas e testemunhas. Embora as agressões entre alunos sejam a forma mais comum de violência escolar, também se considera danosa a hostilidade proveniente de professores, a qual costuma ser verbal (Poletto & Koller, 2008; Ristum, 2010a, 2010b). Devido ao tempo ocioso obtido, a saída da escola pode ser um momento importante para o envolvimento com atos infracionais, principalmente quando há ligação com outras pessoas que praticam algum tipo de infração (Carvalho & Gomide, 2005). Ainda que a reprovação na escola possa revelar a presença de deficiências do contexto escolar e a exposição do aluno a fatores de risco (Damiani, 2006; Gallo & Williams, 2005, 2008; Mendes, 2013), sua ocorrência está associada à maior probabilidade de reprovar novamente (Ortigão & Aguiar, 2013). A experiência de ser expulso da escola pode trazer tensão para crianças e adolescentes e, assim como outros eventos estressantes no

contexto escolar, essa situação parece atingir com mais frequência meninos do que meninas (Poletto et al., 2009).

Embora por vezes possa fornecer apoio ao adolescente, o cumprimento de medidas socioeducativas também pode trazer malefícios, especialmente quando envolve internação em unidade socioeducativa. Tais efeitos negativos podem estar ligados à restrição da convivência familiar, que é essencial para o desenvolvimento da criança e do adolescente, e também a prejuízos associados à experiência prolongada de institucionalização. Não obstante os problemas provenientes da institucionalização serem influenciados pelas características desse contexto, esta vivência pode se relacionar a déficits cognitivos, distúrbios do desenvolvimento, doenças contagiosas; problemas de aprendizagem e sintomas depressivos (Cavalcante, Magalhães & Pontes, 2007; Siqueira & Dell’Aglío, 2006).

Ainda que amizades possam trazer benefícios na adolescência (Amparo et al., 2008; Poletto et al., 2009), conforme apresentado anteriormente, elas também podem ser prejudiciais. Nessa idade, a influência do grupo de companheiros se mostra forte e pode relacionar-se ao aparecimento de comportamentos antissociais em alguns adolescentes, especialmente quando há presença de outros fatores de risco e envolvimento com grupos marginais. Por conseguinte, pessoas dessa faixa etária costumam realizar ações ilegais em conjunto e, mesmo quando o ato infracional é cometido por um adolescente sozinho, a análise da situação costumeiramente permite ainda verificar forte influência de um grupo ou do ambiente no qual ele vive (Del Prette & Del Prette, 2008; Nardi & Dell’Aglío, 2010).

A atuação de eventos estressantes como fatores de risco foi apontada pela revisão de literatura de Maia e Williams (2005). Considerando tais ocasiões como “mudanças no ambiente que normalmente induzem a um alto grau de tensão e

interferem nos padrões normais de respostas do indivíduo” (p. 92), este trabalho encontrou associação dessas experiências a distúrbios físicos e mentais. Embora o acúmulo de adversidades possa prejudicar o desenvolvimento infantil, deve-se considerar que o impacto de tais situações é mediado pelo modo como o evento estressor é percebido e pelos fatores de proteção presentes na vida das pessoas, havendo assim possibilidades de enfrentamento e superação das adversidades (Poletto et al., 2009). Como situações que podem se mostrar estressantes para adolescentes e suas famílias, a literatura cita: acidente; alcoolismo na família; ausência de ajuda de outros adultos aos pais do adolescente; catástrofes naturais; conflitos conjugais; crise nervosa; cumprimento de medida socioeducativa; dificuldades financeiras; empobrecimento; envolvimento com brigas; experiência de dormir na rua; expulsão da escola ou da casa; fracasso escolar; morte de amigos ou familiares; não conhecer algum progenitor; não poder ver os pais; rejeição por pares ou familiares; separação dos pais; vivência de assalto, na condição de vítima; violência física, psicológica ou sexual; e outras experiências traumáticas (Gallo & Williams, 2005; Nardi & Dell’Aglia, 2010; Poletto & Koller, 2008; Poletto et al., 2009). Das adversidades apontadas, ressalta-se o risco que a perda de familiares ou amigos pode trazer para o desenvolvimento, especialmente quando ocorre na infância ou na adolescência, devido à redução da rede de apoio social e afetivo (Poletto et al., 2009).

O estudo da violência por vezes tipifica esse fenômeno de modo a auxiliar seu estudo. Sendo assim, algumas pesquisas diferenciam a violência intrafamiliar, que ocorre dentro do contexto familiar, da extrafamiliar, que se realiza fora do contexto familiar, podendo ocorrer, por exemplo, na escola ou na comunidade (Braga & Dell’Aglia, 2012). Outra forma de estudar a violência envolve compreendê-la a partir dos meios pelos quais ela ocorre: (1) a violência física ocorre por meio de maus tratos

corporais, como socos, surras e agressões com objetos, e está relacionada ao cometimento de crimes violentos na fase adulta, ao comportamento agressivo na infância e na adolescência e, quando compõe o estilo parental dos cuidados da vítima, associa-se a fortes prejuízos a várias áreas do desenvolvimento infantil, trazendo dificuldades cognitivas, afetivas e comportamentais; (2) a violência psicológica está relacionada a experiências de ameaça, humilhação ou privação emocional, e associa-se a diversos efeitos negativos em pensamentos intrapessoais, saúde emocional, habilidades sociais, aprendizado e saúde física, e pode ser agravada conforme a frequência, a gravidade e o período do desenvolvimento em que ocorre; (3) a violência doméstica acontece no ambiente domiciliar e se constitui um dos principais motivos que levam crianças a viverem nas ruas, podendo ser vivenciada como violência psicológica; e (4) a violência sexual consiste no uso da criança para satisfação sexual e pode se relacionar ao desenvolvimento de ansiedade, depressão, dificuldades em lidar com a sexualidade, problemas escolares, abuso de drogas e ideação suicida. A exposição à violência em geral é considerada um importante fator de risco para o envolvimento com atos infracionais, trazendo prejuízos tanto a quem recebe as agressões quanto a quem as presencia. No último tipo de vítima, também há possibilidade de que, com o tempo, o comportamento agressivo não seja mais percebido como desviante e passe a ser aceito como modelo de resolução de problemas; a ocorrência deste processo se torna mais possível quando existe mediação da família (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell’Aglia, 2010; Nesello et al., 2014). Na discussão sobre a violência na comunidade, nota-se ainda a importância de evidenciar a agressão perpetrada por policiais. Essa hostilidade costuma ocorrer principalmente a partir de procedimentos humilhantes de abordagem e revista, os quais comumente são voltados para pessoas com vestuário utilizado em bailes de funk e para

aqueles que residem em regiões violentas, revelando o preconceito direcionado a tais pessoas com base na ideia de que provavelmente estão envolvidos com o crime (Rosa, Anjos, Brasil, Fonseca & Brasil, 2014).

Aspectos socioeconômicos também são enfatizados em algumas discussões sobre fatores de risco e de proteção. Para alguns, a conduta infracional é concebida como uma forma de resistência ao modelo imposto de sociedade em que determinados grupos são estigmatizados e tem negadas suas condições sociais e seus direitos, dificultando seu acesso ao mercado de trabalho dignamente remunerado e à formação qualificada, que são os principais mecanismos de mobilidade e inclusão social. Diante deste contexto, alguns adolescentes recorreriam ao ato infracional como meio de pedirem ajuda ou de obterem as seguintes conquistas valorizadas nessa faixa etária: conquistar autonomia e independência, ser notado socialmente ou obter recursos financeiros, ainda que perigosamente, a fim de acessar a serviços e bens de consumo culturalmente associados ao status social (Aquino & Rocha, 2004; Capanema & Vorcaro, 2012; Gallo e Williams, 2005, 2008; Malvasi, 2011; Padovani & Ristum, 2013). De modo complementar, alguns estudos apontam que o baixo nível socioeconômico está associado a maiores índices de exposição à violência, de cometimento de atos infracionais e de repetência escolar. Tais trabalhos citam que a pobreza pode gerar um maior nível de estresse na família e, por conseguinte, trazer problemas situacionais que afetam o desenvolvimento da criança (Amparo et. al, 2008; Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Ortigão & Aguiar, 2013). Conforme apontado anteriormente a partir da discussão de outras referências (Constituição, 1988; Dieese, 2014; Naiff et al., 2008), a análise da pobreza não deve se direcionar a culpabilização das pessoas pobres por possuir baixa escolaridade e inserções profissionais socialmente desvalorizadas, mas deve considerar a organização

social brasileira atual, através da qual as condições mínimas de vida são negadas a determinadas parcelas de trabalhadores.

Segundo algumas análises realizadas, a organização social brasileira pode afetar negativamente as relações familiares de adolescentes. É possível observar, por exemplo, que a diferença entre a jornada escolar e profissional dificulta a supervisão dos filhos no horário em que estão fora da escola e os pais trabalhando. Esta situação se mostra ainda mais adversa em famílias monoparentais com baixo poder aquisitivo e ausência de rede de apoio, que se constituem a configuração familiar presente em grande parte dos adolescentes em conflito com a lei (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2008; Zamora, 2008).

Na discussão de fatores de risco é importante pontuar as adversidades enfrentadas por afrodescendentes no contexto social brasileiro. Considerando a história nacional, é possível citar processos pelos quais esta parcela da população teve direitos negados e o preconceito racial foi promovido, tais como a escravidão e a política de branqueamento da população. E, ainda que existam conquistas legais contra o racismo, tais fenômenos ainda ocorrem de modo velado e frequente por meio de: associações destas pessoas a qualidades e atividades desvalorizadas culturalmente, afetando por vezes a autoestima, a perspectiva de futuro e a aceitação social; depreciação de características negras e de origens africanas; enfrentamento de piores condições socioeconômicas por este grupo; maiores adversidades no acesso à educação formal e ao trabalho qualificado; e dificuldade para ascensão social (Ferreira & Camargo, 2011). Por ser um tipo de preconceito, o racismo pode ser considerado uma forma de violência psicológica (Nesello et al., 2014), produzindo assim os malefícios associados a este último fator de risco.

Existem trabalhos que discutem a influência da cultura sobre a conduta infracional. Para eles, a socialização de gênero predominante no Brasil possibilita aos meninos mais liberdade para estar na rua assim como fortalece exigências de masculinidade ligadas à força e coragem, o que torna estes adolescentes mais vulneráveis a situações e comportamentos de risco relacionados à violência, à relação com as drogas e ao ato infracional (Baker, 2000; Nascimento, Gomes & Rebello, 2009; Poletto et al., 2009; Trindade, 2005). Ademais, menores exigências de disciplina e organização na criação de rapazes podem estar ligadas à redução de sua adaptação e do seu desempenho no ambiente escolar, quando se compara meninos e meninas (Ortigão & Aguiar, 2013). Uma sociedade consumista e desigual também pode favorecer o uso da violência contra a pessoa como forma de alcançar objetivos, especialmente na aquisição de bens materiais valorizados culturalmente. Nesse caso, compreende-se que a sociedade consumista influencia esse comportamento pela valorização excessiva do consumo em detrimento da promoção dos valores comunitários e a desigualdade social ao privar determinados grupos de acessar conquistas e bens a partir de meios legítimos (Gallo & Williams, 2005).

2.2 O ESTUDO DO ADOLESCENTE CUMPRINDO LIBERDADE ASSISTIDA

O estudo de adolescentes que cumprem liberdade assistida faz parte de uma temática desenvolvida a respeito de adolescentes em conflito com a lei, que abrange de modo mais amplo os adolescentes que cometeram algum ato infracional. Geralmente os estudos sobre o assunto se voltam para grupos de adolescentes que cumprem uma medida socioeducativa específica, como internação ou liberdade assistida. Todavia, é importante observar que, apesar da importância legal e da intensa aplicação da liberdade assistida, há mais estudos envolvendo a medida de internação.

Alguns estudos sobre este assunto na literatura nacional discutem sobre qual seria o melhor termo a ser utilizado para descrever este fenômeno. A expressão mais utilizada nas produções internacionais, delinquência juvenil, apresenta uma conotação patológica e estável no contexto brasileiro, por isso alguns trabalhos preferem utilizar o conceito adolescente em conflito com a lei, como forma de diminuir os aspectos negativos associados à concepção anterior (Gallo & Williams, 2005; Nardi & Dell’Aglia, 2010; Zappe & Dias, 2010). Visando adequar-se às discussões nacionais, o presente trabalho utilizará o termo adolescente em conflito com a lei para abordar o tema investigado.

Entre as pesquisas envolvendo adolescentes em conflito com a lei, algumas realizaram o levantamento de características predominantes nesta população, de modo a compreendê-la melhor ou descrever a amostra de seu estudo (Carvalho & Gomide, 2005; Coelho & Rosa, 2013; Gallo & Williams, 2005, 2008; Martins & Pillon, 2008; Nardi & Dell’Aglia, 2014). A análise dessas informações permite observar que o perfil que sofre mais com a violência e com as adversidades à educação se assemelha ao que predomina no cumprimento de medidas socioeducativas: jovens pobres, afrodescendentes e do sexo masculino (IBGE, 2012b; Ortigão & Aguiar, 2013; Sant’Anna et al., 2005; Szwarcwald et. al, 1999; Waiselfisz, 2013). Sendo assim, é possível que diante de todas as adversidades vivenciadas no contexto brasileiro, o ingresso à criminalidade seja percebido por algumas pessoas como uma saída acessível, embora seja perigosa (Malvasi, 2011).

Em seu trabalho, Gallo e Williams (2008) analisaram prontuários de atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto e encontraram: idade média de 15,9 anos; furto, roubo e tráfico de drogas como atos infracionais mais comuns; 54,5% da amostra não fazia uso de drogas; correlação

positiva entre idade ou reincidência e gravidade da infração; grande número de adolescentes que moravam somente com a mãe; baixa renda; predomínio de pessoas que não frequentam a escola; baixa escolaridade; prevalência de adolescentes que não praticavam atividade laboral; menor gravidade das infrações e menor percentual de uso de drogas e de armas entre adolescentes que estudavam; maior exposição à violência doméstica; e maior escolaridade entre adolescentes que conviviam com ambos os pais.

Outros trabalhos também encontraram a prevalência de determinados aspectos em adolescentes em conflito com a lei. Entre tais características, é possível citar: defasagem, fracasso e evasão escolar; residência em locais de vulnerabilidade e risco sociais; ausência de religião; etnia afrodescendente; baixa escolaridade dos pais; exposição a estilos parentais negativos; exposição à violência dentro e fora do contexto familiar; dificuldade para socialização; uso precoce de tabaco, drogas e álcool; histórico de comportamento antissocial; impulsividade; humor depressivo; hostilidade; institucionalização; e envolvimento com pares desviantes. (Braga & Dell’Aglío, 2012; Carvalho & Gomide, 2005; Coelho & Rosa, 2013; Gallo, 2008; Gallo & Williams, 2005, 2008; Nardi & Dell’Aglío, 2010). Além desses aspectos pessoais, alguns adolescentes em conflito com a lei podem ainda apresentar dificuldade em seguir normas e, por isso, desafiar os limites estabelecidos pela sociedade, manifestando pouca empatia pelo próximo e falta de sentimento de culpa; todos estes são comportamentos que facilitam seu envolvimento com atos infracionais. A perspectiva de futuro fraca ou ausente também e constitui uma vulnerabilidade comum em adolescentes em conflito com a lei (Nardi & Dell’Aglío, 2010).

Ao comparar adolescentes cumprindo medida de internação com outros dois grupos, formados por estudantes do ensino médio em escolas públicas e adolescentes vivendo em abrigos, Zappe et al. (2013) encontram maiores taxas no primeiro grupo em

relação às seguintes experiências: uso de droga lícita ou ilícita ao menos uma vez; violência física ou psicológica na comunidade; agressão física na família; expulsão ou reprovação na escola; prisão de familiar; e assalto sofrido. Além disso, adolescentes em conflito com a lei também apresentaram menores expectativas no que se refere ao ingresso na universidade, à obtenção de trabalho que garanta qualidade de vida satisfatória e ao usufruto de amizades que lhe darão apoio.

Apesar da importância da instituição escolar como fator de proteção aos adolescentes em liberdade assistida, algumas pesquisas encontraram que muitos deles se encontram evadidos da escola, o que mostra a importância de compreender melhor este fenômeno. Estes trabalhos também apontam a presença de dificuldades na inclusão escolar desse público, relatando, por exemplo, que, a despeito dos esforços dos programas de atendimento socioeducativo, a matrícula destes adolescentes é por vezes rejeitada pelas escolas devido ao preconceito relacionado a este público e ao histórico de conflitos que geralmente apresentam no contexto escolar (Gallo & Williams, 2008; Silva & Salles, 2011). Tais estudos compreendem que as escolas brasileiras possuem dificuldade em lidar com comportamentos disruptivos em geral, e não somente daqueles emitidos por adolescentes em conflito com a lei; sendo possível notar esta adversidade pelas soluções comumente adotadas pela instituição, a transferência e a exclusão escolar, que em geral contribuem para a evasão escolar destas pessoas.

2.3 O ESTUDO DA PERMANÊNCIA E DA EVASÃO ESCOLAR

Considerou-se, neste trabalho, a evasão escolar como o processo em que o aluno deixa a escola, havendo a possibilidade de retornar. Este fenômeno se diferencia do abandono escolar, que se refere a uma saída definitiva da instituição escolar (Mendes, 2013). O fracasso escolar, por outro lado, é um conceito mais amplo, que engloba tanto a evasão escolar quanto a repetência (Damiani, 2006). Apesar de poucos trabalhos

recentes proporem um estudo voltado à compreensão da evasão escolar, muitos são aqueles que, de alguma forma, abordam este processo em suas discussões sobre outros temas (Damiani, 2006; Gallo & Williams, 2008; Mendes, 2013; Tramontina et. al, 2002). Entre estas pesquisas sobre a evasão escolar, há escassez de investigações realizadas entre adolescentes em conflito com a lei.

Em um estudo envolvendo a permanência e a evasão escolar é importante situar algumas dimensões conceituais, que o envolvem: o nível de escolaridade em que o fenômeno é analisado, que pode ser o ensino fundamental, médio ou superior; o tipo de evasão, que pode envolver descontinuidade, retorno ou a não conclusão de determinado nível de ensino; os motivos envolvidos na evasão escolar; e a perspectiva adotada para a análise do problema, que pode ser individual, institucional e social. Embora algumas teorias e estudos sobre a evasão escolar foquem em apenas uma perspectiva do problema, é importante enfatizar que a evasão escolar é um processo complexo sobre o qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais, as quais devem ser compreendidas em suas peculiaridades e inter-relações (Dore & Lûscher, 2011).

2.3.1 Fatores de proteção para a permanência na escola

Focando na permanência e na evasão escolar em relação à educação básica e buscando analisar estes fenômenos de modo mais sistêmico, incluindo variáveis de vários níveis, é possível apresentar uma breve revisão de trabalhos pertinentes sobre o tema. Entre os tais, alguns apontam aspectos individuais positivos para a vida escolar, tais como a inteligência geral. Esse recurso pode auxiliar a competência social e, considerando crianças e adolescentes, apresenta-se como importante recurso individual para o ajustamento ao ambiente escolar e o desempenho acadêmico. No entanto, ressalta-se que a inteligência geral também pode ser influenciada positivamente pela escolarização (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Além disso, o estudo de Ortigão

e Aguiar (2013) aponta que a realização de deveres de casa também pode ser positiva para o desempenho acadêmico, mostrando a importância de professores orientarem esse tipo de atividade e de alunos a realizarem.

Continuando a apresentação da influência de características pessoais para a vida escolar, nota-se que certos trabalhos apontam a relevância do aprimoramento das competências sociais de alunos e professores no cotidiano escolar, o que poderia inclusive se apresentar como proposta para a redução da violência nesse contexto (Del Prette & Del Prette, 2008, 2009; Gallo & Williams, 2005). Em relação à convivência com outras pessoas, algumas habilidades sociais se mostram muito importantes em várias circunstâncias, como: iniciar, manter e encerrar conversações, tendo em vista que essa atividade pode ajudar a aprofundar o relacionamento, especialmente quando são compartilhadas informações pessoais; fazer elogios, considerando que esse comportamento pode demonstrar apreciação, promover uma sensação positiva na pessoa elogiada, aumentar a frequência de comportamentos adaptativos apreciados e aprofundar a relação estabelecida; fazer pedidos, que é uma conduta importante para a obtenção de apoio e de mudança de comportamento alheio incômodo ao emissor; e expressar sentimentos que, quando positivos, possuem efeitos semelhantes aos elogios, e, se negativos, contribuem para pedir mudanças e proporcionar ao emissor uma sensação de alívio (Caballo, 2003). Considerando o impacto positivo da competência social sobre fatores associados ao rendimento acadêmico assim como as exigências sociais do processo de ensino-aprendizagem, outras pesquisas apresentam o conceito de habilidades sociais acadêmicas, que seriam competências importantes para esse contexto, tais como: agradecer, aguardar sua vez para falar e apresentar autocontrole em outras situações semelhantes, atender pedidos, controlar a raiva ou o tédio, cooperar, defender-se de acusações injustas, discordar, expor opiniões, imitar comportamentos

socialmente competentes, fazer e responder perguntas, fazer e receber elogios, oferecer ou pedir ajuda, orientar-se para a tarefa, participar de discussões, pedir mudança de comportamento de colegas, prestar atenção e seguir instruções ou regras (Del Prette & Del Prette, 2008, 2009).

Em relação aos fatores contextuais, o papel dos pais se mostra importante para a vida escolar, tendo em vista que sua frequência às reuniões da escola e seu investimento em relação aos estudos dos filhos pode diminuir índices de repetência (Ortigão & Aguiar, 2013). Além disso, o suporte parental em geral, não direcionado especificamente aos estudos, também está positivamente associado ao engajamento com a escola; este apoio contempla o envolvimento dos pais com os filhos em atividades programadas regulares e a disponibilização de estímulos, tais como livros e brinquedos (Andrada et al., 2008; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008).

O estudo de Mendes (2013) também evidenciou alguns fatores de proteção contextuais, apontando aspectos do ambiente escolar relacionados à permanência escolar em seu trabalho bibliográfico. Seu estudo enfatiza a importância do desenvolvimento de ações que fomentem a motivação do aluno em estudar, que incluem, por exemplo, a articulação entre interesses profissionais e estudantis. Ele ainda acrescenta que uma escola organizada, equipada e limpa pode promover um ambiente favorável a profissionais e alunos e que a presença de recursos no ambiente escolar pode influenciar o engajamento e o desempenho acadêmico. Outro aspecto valorizado neste trabalho é a presença de uma política inclusiva no ambiente escolar que não se restrinja somente a alunos com algum tipo de deficiência ou problema de aprendizagem, mas que expanda a sua atuação por meio de propostas educativas diversificadas e capazes de atender a todos os estudantes.

Dando continuidade aos fatores de proteção presentes na escola, mostra-se importante apontar um estudo com adolescentes frequentando ensino médio em escolas públicas, o qual encontrou entre eles o predomínio de pessoas que recebiam apoio de colegas de escola e que apresentavam uma percepção positiva do contexto escolar (Amparo et al., 2008), mostrando que esses podem ser fatores de proteção relevantes no alcance deste grau de instrução, que indica de certo modo a permanência na escola. O trabalho citado também apontou que os relacionamentos na escola, ou fora dela, e a valorização dos estudos podem contribuir para a resiliência.

Em relação aos profissionais da educação, houve pesquisas que apontaram características importantes nessas pessoas, mostrando que o comprometimento e o interesse que o professor demonstra pelo trabalho e pelos discentes pode afetar positivamente a percepção dos alunos em relação a esse profissional. De modo geral, mostraram-se relevantes os seguintes atributos do docente: abordagem de temas de interesse dos alunos; abertura à fala discente; conselhos; incentivo ao aluno; esclarecimentos às dúvidas apresentadas; maior atenção às necessidades individuais dos alunos; menos preocupações perfeccionistas; pontualidade; preparo das aulas; promoção de estimulação cognitiva e suporte emocional ao discente; reação construtiva após erros; senso de autoeficácia; inteligência emocional; e *coping* ativo. Além disso, a gestão administrativa e pedagógica de uma escola apresenta papel essencial no desempenho dos alunos, sendo importante a capacidade do diretor em promover a participação dos sujeitos na construção de um projeto pedagógico comum e sua sensibilidade na interação com as pessoas. Esse profissional, juntamente com o coordenador, ainda pode oferecer suporte e orientação ao trabalho dos professores (Leão et al., 2011; Silveira et al., 2014).

Algumas práticas realizadas na escola também se mostram importantes. Entre as tais, é possível citar as atividades lúdicas, as quais sofreram transformações ao longo dos séculos e, embora atualmente sejam popularmente vistas como não-produtivas, mostram-se fundamentais para o bem estar físico, emocional e intelectual humano. As brincadeiras também são especialmente relevantes para as interações com adultos e outras crianças na infância, conduzindo as mesmas às suas primeiras amizades, auxiliando a compreensão da realidade na qual vivem e se constituindo a forma pela qual começam a aprender. Considerando tais benefícios, as atividades lúdicas podem apresentar papel importante para a educação, o desenvolvimento integral infantil e a aprendizagem (Friedmann, 1992; Wajskop, 1997). Outra prática importante na análise do contexto escolar são os ritos de passagem. Eles são considerados atos especiais que marcam a passagem de uma fase para outra, podendo sua ocorrência ser vivida por uma pessoa ou um grupo, e apresentam potencial para marcar a pessoa e lhe fornecer condições de transpor e iniciar uma nova etapa (Brêtas et al., 2008). Desse modo, existem trabalhos que analisam esse e outros rituais da vida acadêmica, como formaturas (Porto & Santos, 2009) e vestibular (Schlichting, Soares & Bianchetti, 2004).

2.3.2 Fatores de risco para a evasão escolar

Houve também estudos que encontraram correlação entre a evasão escolar e as variáveis a seguir: sexo masculino; maternidade ou paternidade na adolescência; e fatores associados ao status socioeconômico, como mães não brancas, mães com baixa escolaridade, baixa renda familiar, chefe de família com trabalho não qualificado ou fora da população economicamente ativa, residência em “malocas”, quatro ou mais irmãos e sinais de desnutrição (Damiani, 2006; IBGE, 2012b; Luz & Berni, 2010). Outras pesquisas investigaram relações causais, apresentando alguns fatores que podem

contribuir para a evasão escolar, tais como: ausência de políticas de incentivo aos estudos que articule necessidades profissionais às estudantis; baixo capital social, termo que se refere à qualidade das relações que os pais mantem com filhos, outras famílias e a escola; baixo desempenho escolar; baixo engajamento com a convivência ou a aprendizagem no ambiente escolar; desinteresse do adolescente; experiências de exclusão na escola; ausência de ensino de habilidades acadêmicas; falta de recursos escolares; falta de apoio familiar; influência dos valores do grupo social; menor capacidade de inteligência; migração; necessidade de trabalhar para sustento individual e familiar; e trabalho em idade precoce (Dore & Lüscher, 2011; Gallo & Williams, 2005; Mendes, 2013; Naiff et al., 2008; Sousa & Alberto, 2008; Tramontina et. al, 2002). Algumas destas variáveis relacionadas à evasão escolar foram discutidas anteriormente, ao se abordar o estudo dos fatores de risco e de proteção, por isso a seguir se prioriza a análise de variáveis peculiares no estudo da evasão escolar.

A pesquisa de Ortigão e Aguiar (2013) revelou efeitos negativos da entrada tardia na escola, considerada como o ingresso escolar a partir do 1º ano do ensino fundamental. Considerando que essa experiência esteve mais presente em alunos reprovados, este resultado pode mostrar que a pré-escola ou a educação infantil apresenta um papel fundamental na vida escolar de crianças e adolescentes. De modo complementar, o estudo de Trivellato-Ferreira e Marturano (2008) encontrou que a ausência da vivência desse nível pré-escolar nas crianças investigadas também esteve relacionada à ocorrência de mais sintomas de estresse e à percepção de acontecidos escolares como mais perturbadores. Por outro lado, o tempo de permanência na educação infantil esteve associado positivamente ao bem-estar subjetivo, ao desempenho e ao ajustamento escolar de alunos do 1º ano do ensino fundamental. A discussão do trabalho ainda apontou que essa experiência pode atuar como importante

fator de proteção, especialmente quando há relacionamento positivo entre o professor e aluno nesse período, podendo inclusive reduzir diferenças relacionadas a contextos familiares com menores recursos promotores do desenvolvimento escolar. Além disso, a educação infantil pode preparar a criança para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental por seu potencial em oportunizar o desenvolvimento de habilidades que favorecem o aprendizado e em facilitar processos de socialização associados a maior aceitação pelo professor e pelos outros alunos.

As profecias autorrealizadoras se constituem um termo utilizado para descrever a influência das expectativas de uma pessoa sobre o comportamento de outra, no sentido de que o pré-julgamento se realize. Segundo essa ideia, pessoas mais jovens seriam mais suscetíveis aos efeitos desse processo, o que o torna importante para a análise da influência da relação entre professor e aluno sobre a aprendizagem. Considera-se que tais crenças do docente podem influenciar seu comportamento em relação ao discente, aumentando a tendência de confirmação desses julgamentos. Este processo, por conseguinte, pode trazer efeitos sobre o processo de ensino e aprendizagem (Rosenthal & Jacobson, 1968). Um estudo encontrou diferentes expectativas de educadores sobre alunos ao comparar duas escolas com público semelhante e resultados acadêmicos distintos. Embora a diferença entre os contextos escolares não tenha se reduzido a este aspecto, o trabalho observou que as escolas cujos profissionais tinham percepção mais negativa sobre a capacidade de seus alunos aprenderem devido à presença de fatores de risco para sua vida acadêmica, desenvolveram menos conteúdos escolares e apresentaram discentes com desempenho inferior (Damiani, 2006).

Considerando fatores de risco na família, um trabalho realizado na Argentina apontou associação entre a escolaridade dos pais e o desempenho acadêmico de

crianças e adolescentes, à qual atribui ao fato de pais com maior escolaridade apresentarem maiores recursos humanos para se mobilizarem em benefício da criança em idade em escolar (Molinatti & Pelaez, 2012). De modo complementar, uma pesquisa com adolescentes cumprindo medida socioeducativa em meio aberto encontrou que os que tinham maior escolaridade viviam com ambos os pais e aqueles com menor escolaridade moravam apenas com a mãe. A discussão dessa situação se ateve ao maior estresse enfrentado por famílias monoparentais (Gallo & Williams, 2008), conforme analisado anteriormente.

Aspectos socioeconômicos também afetam a vida escolar de adolescentes. Tendo em vista que as oportunidades e as adversidades são conferidas de modo desigual a grupos sociais em decorrência de sua localização espacial na cidade, é possível que as piores condições sociais e habitacionais do contexto se relacionem à incidência de certos comportamentos de risco, tais como a evasão escolar (Molinatti & Pelaez, 2012). Ademais, pessoas de classes populares podem enfrentar mais adversidades para permanecerem na escola por mais tempo. Tais dificuldades estão associadas principalmente à necessidade imediata de geração de renda, que por vezes se mostra fundamental para o orçamento familiar. Desse modo, há adolescentes que recorrem ao trabalho precoce, reduzindo seu tempo disponível para o estudo, experimentando maior exaustão devido à conciliação de ambas as atividades e, por conseguinte, tendo prejuízos em relação ao seu rendimento e à sua permanência no ambiente escolar (Naiff et al., 2008; Sousa & Alberto, 2008).

Buscando compreender melhor os fatores institucionais envolvidos na evasão escolar, Damiani (2006) apontou a influência da cultura presente no ambiente escolar cuja atuação poderia inclusive reduzir os efeitos de fatores de risco presentes na vida do aluno. Segundo a discussão deste trabalho, a prevalência de características instrucionais

em detrimento de aspectos regulatórios parece tornar o ambiente mais propício ao sucesso escolar dos alunos. Aspectos instrucionais se referem ao foco de promover entre os alunos o acesso ao conhecimento sistematizado, acumulado ao longo da história da sociedade, assim como o progresso do discente dentro do sistema educacional. Características regulatórias focam na ocupação do tempo livre da criança, evitando sua presença nas ruas, e por vezes são acompanhadas da redução de conteúdos escolares.

Embora o turno noturno viabilize o acesso de trabalhadores à educação, ele também se relaciona a uma série de dificuldades para o desempenho e a permanência na escola. Um estudo com professores e alunos do ensino médio noturno apontou algumas dificuldades enfrentadas por aqueles que frequentam esse turno escolar. Entre essas adversidades, mostrou que por vezes esses cursos apresentam *status* secundário, o que se evidencia pela ausência de serviços como biblioteca, laboratórios, sala de informática, limpeza e reprografia; em algumas situações, existe alguma estrutura para a oferta desses serviços, mas falta a contratação dos profissionais necessários ao seu funcionamento. Notaram-se ainda adversidades provenientes da ausência da direção escolar nesse turno, o que afetava da organização escolar nesse período e trazia maior dificuldade dos alunos em se comunicar com essa instância, encaminhar-lhe reivindicações e tomar ciência de informações sobre a escola e as atividades promovidas no local (Leão et al., 2011).

Em seu trabalho, Gallo e Williams (2008) encontraram um número grande de adolescentes cumprindo medida socioeducativa em meio aberto que não estavam estudando e apontaram situações em que a escola rejeitava matrículas de adolescentes em conflito com a lei, a despeito dos esforços do programa de atendimento socioeducativo. Esta recusa se devia aos seguintes motivos: (1) o preconceito devido ao

cumprimento de medida socioeducativa; (2) os problemas que eles causaram naquela escola anteriormente; e (3) o seu histórico de conflitos em outras escolas. Juntamente com Silva e Salles (2011), esses autores compreendem que as escolas brasileiras possuem dificuldade em lidar satisfatoriamente com comportamentos disruptivos em geral, e não somente daqueles emitidos por adolescentes em conflito com a lei; sendo possível notar esta limitação nas soluções comumente adotadas pela instituição, a transferência e a exclusão escolar, que em geral contribuem para a evasão escolar desses adolescentes. Todavia, para as últimas autoras apresentadas, as ações para o enfrentamento desse problema no ambiente escolar não podem partir somente dos profissionais da escola, de modo isolado; para soluções eficazes, são necessárias mudanças nas políticas nacionais de educação e melhorias nas condições de trabalho dos profissionais dessa área.

2.3.3 Propostas e ações de enfrentamento da evasão escolar

Existem ações governamentais¹ que se mostram importantes para a redução da evasão escolar e de outros problemas encontrados no âmbito educacional, entre as quais se pode citar a Educação para Jovens e Adultos (EJA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Criadas pelo Ministério da Educação (MEC), essas duas possibilidades permitem, entre outras metas, a conclusão dessas atividades escolares em menos tempo, o que contempla as necessidades de pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. O EJA oferece ensino fundamental para pessoas com 15 anos ou mais e ensino médio para jovens com idade a partir de 18 anos, reduzindo o tempo desses cursos pela metade. Já o Encceja permite a obtenção de certificação de escolaridade a partir da pontuação

¹ Decidiu-se nesse tópico não abordar as ações não governamentais, ainda que se reconheça sua importância no combate à evasão escolar, principalmente nas classes populares.

obtida por meio dessa avaliação, ainda que o jovem não tenha cursado a série referente a esse grau de instrução. Esse exame apresenta a mesma limitação de faixa etária do EJA e, de modo a subsidiar o estudo dos candidatos à avaliação, foram criados materiais didáticos pelo governo brasileiro. Apesar das vantagens presentes nessa proposta, o Encceja tem apresentado aplicação irregular e recebido críticas que relacionam sua existência ao sucateamento dessa modalidade de ensino (MEC, 2013; Catelli Jr., Gisi & Serrão, 2013).

Visando contribuir com a melhoria do contexto escolar e da execução de seu papel no enfrentamento do comportamento infracional, alguns trabalhos fizeram propostas, envolvendo: acompanhamento individual de aluno em situação de risco; aumento da variedade de propostas pedagógicas; aumento do número de professores; criação de classes com número reduzido de alunos; desenvolvimento das habilidades sociais acadêmicas; disponibilização de serviço de aconselhamento e apoio psicológico; identificação precoce do problema; incentivo da retomada do processo formativo pelo sistema produtivo; prevenção da violência no ambiente escolar e de aspectos familiares negativos; promoção de programas de prevenção e intervenção voltados para professores, que contemplem a qualidade de vida e do trabalho docente; realização de trabalhos preventivos que envolvam o aluno, a família, a escola e a comunidade; revisão da política nacional de educação especial para incluir alunos com comportamentos disruptivos, que também apresentam necessidades educativas especiais²; inclusão da educação profissional no ensino formal; inserção de conteúdos

² As necessidades educativas especiais se referem às demandas de atendimento diferenciado provenientes da interação das características individuais dos alunos com o contexto escolar e social. Buscando promover a inclusão de todos os alunos, a Política Nacional de Educação Especial busca ações diferenciadas para três grupos de alunos com necessidades educacionais especiais, que são aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (Política Nacional de Educação Inclusiva, 2008).

curriculares relacionados à cidadania, à consciência crítica e à formação de valores; e realização de pesquisas avaliando a eficácia de métodos de ensino aplicados a este público e de estudos sobre sua trajetória escolar (Carvalho & Gomide, 2005; Dazzani, 2010; Del Prette & Del Prette, 2009; Gallo, 2008; Gallo & Williams, 2005, 2008; Martins, Catozzi, Sayegh & Bariani, 2005; Mendes, 2013; Padovani & Ristum, 2013; Silva & Salles, 2011; Silveira et al., 2014; Zaine, Reis & Padovani, 2010).

Considerando a escassez de estudos voltados para assuntos abordados por esta pesquisa, mostrou-se importante obter maior compreensão dos processos de permanência e evasão presentes na trajetória escolar de adolescentes cumprindo liberdade assistida, visto que alguns fatores de risco e de proteção citados pela literatura podem variar em sua presença e sua intensidade para o desenvolvimento desses fenômenos. Além disso, essa investigação poderia revelar fatores específicos deste grupo. Dessa forma, nota-se que essas informações apresentam grande importância para realização de melhorias nas políticas públicas voltadas para a educação, a fim de que facilitem a inclusão escolar e fortaleçam o papel protetivo da escola para crianças e adolescentes. Por isso, espera-se que o conhecimento desenvolvido pelo atual trabalho contribua com políticas públicas voltadas para a otimização dos aspectos positivos presentes na vida deste público e com a melhoria da qualidade de vida em geral, buscando minimizar ou eliminar os fatores de risco presentes no cotidiano de adolescentes em conflito com a lei.

3 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) tem sido bastante útil em pesquisas brasileiras voltadas para populações em situação de vulnerabilidade (Rosa, Nascimento, Matos & Santos, 2012; Rosa, Santos, Melo & Souza, 2010; Souza, Dutra-Thomé, Schiró, Moraes & Koller, 2011; Trivellato, Carvalho & Vectore, 2013), embora sua aplicabilidade não se restrinja a este público. Esta teoria permite analisar o desenvolvimento humano juntamente com fatores individuais, interpessoais, institucionais e sociais. Tal característica da teoria se torna de grande relevância e utilidade para a discussão de assuntos complexos, tais como a evasão e a permanência escolar, que são focos do presente estudo.

A partir de uma crítica ao modo como as pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento vinham sendo realizadas, Bronfenbrenner propôs uma abordagem diferente do estudo do desenvolvimento humano, que destacou a importância de analisar de modo mais sistêmico esse fenômeno, considerando fatores referentes ao contexto, às características biopsicológicas da criança e, ainda, à relação entre ambos. Tal construção se deu ao longo de um processo contínuo de reformulações, reestruturações e revisão de conceitos, sendo que a versão mais atual, denominada Teoria Bioecológica, ficou mais conhecida como Modelo PPCT, que é Modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Prati, Couto, Moura, Poletto & Koller, 2008).

De acordo com esta teoria, o desenvolvimento humano é definido como “fenômeno de continuidade e mudança nas características biopsicológicas de seres humanos, como indivíduos e como grupos” (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 793). Para a compreensão deste fenômeno, Bronfenbrenner considera importante estudar a

relação entre a pessoa e seu contexto a partir de quatro aspectos que se inter-relacionam: processo, pessoa, contexto e tempo (Prati et al., 2008).

3.1 O PROCESSO

O processo é compreendido como “interações recíprocas progressivamente mais complexas do sujeito com as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato” (Poletto & Koller, 2008, p. 407). Segundo Bronfenbrenner (2005):

Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base consideravelmente regular, através de longos períodos de tempo. Tais interações mais duradouras no ambiente imediato são definidas como processos proximais. Exemplos de tais processos incluem alimentar e confortar um bebê; brincar com uma criança pequena; atividades entre crianças; jogos grupais ou solitários; leitura e aprendizagem de novas habilidades; atividades atléticas; resolução de problemas; cuidado por outros; fazer planos; realizar tarefas complexas e adquirir novos conhecimentos (p. 6).

Além das informações acima, também é possível mencionar outros aspectos característicos dos processos proximais. Há necessidade de que a pessoa em desenvolvimento esteja engajada na atividade estabelecida durante a interação e que seja estimulada a atenção, exploração, manipulação e imaginação (Prati et. al, 2008).

Os processos proximais ou sua ausência podem resultar em comportamentos de competência ou de disfunção. A competência se refere à aquisição de conhecimento, competência e habilidades capazes de conduzir a um desenvolvimento positivo assim como reduzir efeitos maléficos provenientes de aspectos negativos presentes no ambiente em que a pessoa se encontra. A disfunção é a dificuldade de manter o controle e a integração do comportamento. Enquanto esta tende a acontecer em contextos desfavoráveis ao desenvolvimento, a competência ocorre com maior facilidade em

ambientes mais positivos, dotados de maior estabilidade e coerência (Rosa & Tudge, no prelo). Por seu potencial de promover competência, os processos proximais são considerados importantes pela Teoria Bioecológica, sendo o meio principal pelo qual acontece o desenvolvimento (Prati et. al, 2008).

3.2 A PESSOA

O componente pessoa envolve a análise das características biopsicológicas. Para o Modelo PPCT, os aspectos pessoais são tanto produtores quanto produtos do desenvolvimento (Poletto & Koller, 2008). Tais atributos são considerados produtos por serem influenciados e atualizados na medida em que ocorrem os processos proximais (Rosa et al., 2012). Todavia, também afetam o desenvolvimento por meio de disposição, recursos e demandas, que são três tipos de características que podem influenciar a direção e a intensidade dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

A disposição envolve a capacidade de estabelecer e manter processos proximais ou evitá-los, sendo representada, por exemplo, pelo interesse e pela curiosidade como influência positiva sobre estas interações assim como pela impulsividade e pela distração como efeito negativo sobre os processos proximais. A demanda envolve aspectos individuais que convidam ou desencorajam reações provenientes do ambiente social, fomentando ou rompendo a operação de processos proximais. O último tipo de características da pessoa se refere aos recursos, que são definidos como habilidades, experiências e conhecimentos necessários para o funcionamento efetivo dos processos proximais, sendo positiva para estas interações a presença destas condições e negativa a ausência delas. (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Em relação à análise de fatores de risco e de proteção, os recursos da criança, por exemplo, podem ser importantes

mediadores dos efeitos do contexto familiar e escolar, tendo em vista a sua influência sobre os processos proximais (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008).

3.3 O CONTEXTO

Segundo Poletto e Koller (2008), a Teoria Bioecológica propõe que o contexto seja analisado pela interação entre quatro níveis ambientais que o compõem: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microssistema envolve o conjunto de relações entre a pessoa e seu ambiente mais imediato; considerado o sistema ecológico mais próximo, é nele que operam os processos proximais. Esse nível de análise se mostra extremamente relevante para estudos de fatores de risco e de proteção, tendo em vista que ele pode se mostrar protetor se as interações ocorridas nesse contexto se caracterizarem por sentimentos positivos, equilíbrio de poder e reciprocidade (Poletto et al., 2009). O mesossistema é definido como o conjunto das relações entre microssistemas nos quais a pessoa participa de maneira ativa; o Modelo PPCT considera que os processos que se operam nestes ambientes são interdependentes e se influenciam mutuamente. Como exemplo relevante para a análise da permanência e da evasão escolar, deve-se considerar o mesossistema família-escola (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). O exossistema envolve os ambientes dos quais a pessoa não participa ativamente, mas que, por influenciarem seu ambiente mais próximo, acabam afetando indiretamente seu desenvolvimento. O macrosistema é o sistema mais distante da pessoa, sendo “composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas, situações e acontecimentos históricos presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam seu desenvolvimento” (Poletto & Koller, 2008, p. 407); este sistema compreende o entorno comum aos outros três sistemas e que pode influenciá-los.

De modo a contribuir para análises envolvendo o contexto, Prati et. al (2008) apontam a importância de considerar sua relação com a pessoa como multidirecional:

Na TBDH, a influência do ambiente no processo de desenvolvimento difere entre as pessoas em termos de extensão e quanto ao tipo de consequências. O ambiente tem papel decisivo no desenvolvimento, sendo compreendido em termos físicos, sociais e culturais. Da mesma forma, a percepção psicológica do ambiente pela pessoa influencia a forma como cada uma se desenvolverá (p. 162).

3.4 O TEMPO

O conceito tempo permite o exame da influência no desenvolvimento de mudanças e continuidades ocorridas durante o ciclo de vida. Esta análise pode ser realizada em três níveis sucessíveis: microtempo, mesotempo e macrotempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

O microtempo se refere à continuidade e à descontinuidade em episódios contínuos de processo proximal. O mesotempo é a periodicidade destes episódios de processo proximal através de intervalos de tempo mais amplos, como dias e semanas. O macrotempo focaliza as expectativas e os eventos mutantes na sociedade ampliada, dentro e através das gerações, e como eles afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida (Bronfenbrenner & Morris, 2006, p. 796).

Conforme dito anteriormente, o tempo se mostra uma dimensão fundamental para o estabelecimento de processos proximais, tendo em vista que essa relação ocorre a partir da regularidade e da duração das interações ocorridas (Bronfenbrenner, 2005). Em relação ao estudo dos fatores de risco e de proteção, esse conceito se mostra importante devido à influência do momento do desenvolvimento humano sobre o

impacto de alguns eventos estressores (Poletto & Koller, 2008). Ao se considerar processos de evasão e de permanência na escola, esse nível de análise também deve ser observado, tendo em vista que esses fenômenos sofrem influência das mudanças históricas ocorridas no Brasil, as quais incluem os direitos definidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, 1990) e alguns avanços ocorridos na educação brasileira nos últimos 10 anos (IBGE, 2012b).

4 OBJETIVO GERAL

Compreender os processos de permanência e de evasão escolar de adolescentes cumprindo medida de liberdade assistida a partir da investigação de fatores de risco e de proteção presentes em suas vidas.

5 ESTUDO 1

5.1 OBJETIVO GERAL

Identificar a relação da permanência e da evasão escolar de adolescentes cumprindo medida de liberdade assistida com suas características pessoais e contextuais.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever os adolescentes cumprindo medida de liberdade assistida em Vitória-ES com relação às variáveis: biosociodemográficas (sexo, idade, configuração e renda familiar, estado civil, residência e cor); socioeducativas (ato infracional cometido e programa e tempo de cumprimento de LA); comportamentos de risco (drogas, suicídio, violência); fatores de risco (violência intrafamiliar e na comunidade, exposição às doenças/drogas, deficiência, discriminação, institucionalização, vida na rua, conflito com a lei, empobrecimento/pobreza, separação/perda na família); e fatores protetores sociais (lazer, rede de apoio, relações de amizade) e pessoais (espiritualidade, autoestima, autoeficácia, perspectivas para o futuro).

- Identificar e examinar de que modo características pessoais e contextuais analisadas podem se relacionar à permanência ou à evasão escolar desses adolescentes.

5.3 HIPÓTESES

Tendo em vista a literatura sobre o tema, esperou-se encontrar neste estudo com adolescentes em conflito com a lei maior exposição aos seguintes fatores de risco: adversidades, baixa escolaridade do adolescente e dos pais, envolvimento com grupos marginais ou com situações ilegais, pobreza, preconceito devido ao cumprimento de medidas socioeducativas, prisão de familiares, problemas na escola, uso de drogas e violência dentro e fora do contexto familiar. Também se supôs a possibilidade de

resultados demonstrarem maior fragilidade dos seguintes fatores de proteção: autoestima, família, perspectiva de futuro e trabalho. Além disso, esperou-se encontrar os seguintes fatores de risco ligados à evasão escolar: necessidade de trabalhar para sustento individual e familiar; baixa escolaridade dos pais; baixa renda familiar; maternidade ou paternidade; problemas na escola; e turno escolar noturno. Quanto aos fatores de proteção relacionados à permanência na escola, acreditou-se que o presente trabalho poderia encontrar entre os tais: autoeficácia; escola; família; perspectiva de futuro, no que se refere a conquistas acadêmicas; e relacionamentos positivos com pares e professores da escola.

5.4 MÉTODO

A fim de investigar características pessoais e contextuais e sua relação com a trajetória escolar dos participantes, optou-se, neste primeiro momento, por uma pesquisa do tipo quantitativo-descritivo devido a sua “função de fornecer informações objetivas, descrever ações, padrões característicos ou mesmo estabelecer correlações entre variáveis” (Biasoli-Alves, 1998, p. 147).

5.4.1 Participantes

Participaram deste estudo 51 adolescentes cumprindo medida socioeducativa. Tendo em vista a dificuldade de acessar esse público e de obter sua participação para o estudo, foi necessário aumentar as possibilidades de participantes, os quais passaram a ser procurados em instituições da Grande Vitória que executam a medida de liberdade assistida, e não somente do município de Vitória, no Espírito Santo, como estava previsto no projeto de pesquisa. Desse modo, o tamanho da amostra utilizada nesse estudo foi estabelecido de acordo com o total de adolescentes que estavam cumprindo medida no período da coleta de dados e que concordaram em participar da pesquisa. A escolaridade que, inicialmente, seria a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, a fim de

haver maior autonomia no preenchimento do questionário, foi ampliada para todos os níveis de escolaridade encontrados. A faixa etária de 14 a 18 anos também foi estendida para todas as idades encontradas entre os participantes. De modo a atingir o número de 50 participantes previsto no projeto inicial, também foram abordados adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade e que estavam nos mesmos espaços ou atendimentos de adolescentes que cumpriam liberdade assistida.

5.4.2 Instrumento

O instrumento utilizado por este estudo foi uma adaptação do “Questionário da Juventude Brasileira - Versão Fase II” (Dell’aglio et al., 2009). Optou-se pelo uso deste questionário porque possibilita investigar fatores de risco e proteção em adolescentes. Além disto, para a construção desta versão do instrumento foram realizadas análises de consistência interna e análises fatoriais dos itens das escalas que compuseram a versão I do instrumento. Para o presente trabalho, foram selecionadas as questões que abordam aspectos relacionados à educação, saúde, trabalho, comportamentos de risco (drogas, suicídio e violência), fatores de risco (violência intrafamiliar e na comunidade, exposição às doenças/drogas, deficiência, discriminação, institucionalização, vida na rua, conflito com a lei, empobrecimento/pobreza, separação/perda na família) e fatores protetores sociais (lazer, rede de apoio, família, relações de amizade) e pessoais (espiritualidade, autoestima, autoeficácia, perspectivas para o futuro). O instrumento adaptado (ANEXO 1) foi composto por 63 questões, sendo algumas de múltipla escolha e outras em formato *likert* de cinco pontos sobre intensidade e frequência. Em relação ao questionário original, foram acrescentadas oito questões ligadas especificamente ao tema e ao público investigado: “1. Ato infracional cometido”; “2. Há quanto tempo cumpre medida?”; “9. Tem (ou já teve) irmãos ou irmãs cumprindo medida

socioeducativa?"; "17. Você está estudando?"; "58. Alguma vez você parou de frequentar a escola?"; "59. Por quanto tempo você esteve fora da escola?"; "60. Por qual motivo você saiu da escola?"; e "61. Antes de receber medida socioeducativa, você estava frequentando a escola?".

5.4.3 Procedimentos

5.4.3.1 Coleta de dados

Para a coleta de dados, realizou-se o contato com a Secretaria Municipal de Assistência Social do município de Vitória (ES) a fim de obter autorização para realização dos estudos 1 e 2 na instituição (APÊNDICE 1). Todavia, como houve a necessidade de aumentar o número de adolescentes abordados para obter o número de participantes pretendidos pelo projeto, decidiu-se estender a pesquisa aos demais municípios da Grande Vitória (ES). Após o contato com os responsáveis pela execução da medida socioeducativa nesses municípios, obteve também permissão para realização da pesquisa nos municípios de Cariacica e Vila Velha. Infelizmente a pesquisa não foi autorizada em Serra.

Os adolescentes foram abordados preferencialmente ao final do atendimento nos Centros de Referência Especializada em Assistência Social (Creas), onde cumpriam a medida socioeducativa. Ao entrar em contato com os adolescentes, apresentou-se uma síntese da pesquisa e, aos que demonstraram interesse em participar, entregou-se o termo de consentimento livre e esclarecido do adolescente (APÊNDICE 2), quando maiores de 18 anos, e um termo de assentimento (APÊNDICE 3) acompanhado de um termo de consentimento para seus pais (APÊNDICE 4) para adolescentes menores de 18 anos. O questionário foi aplicado de modo coletivo ou individual, de acordo com a disponibilidade dos adolescentes que apresentaram os termos citados devidamente assinados. Houve assistência por parte da equipe de pesquisa para participantes que

necessitaram de apoio durante ou imediatamente após a realização da coleta de dados, o qual se deu principalmente para auxiliar o preenchimento do questionário. A coleta de dados para essa pesquisa ocorreu de Janeiro a Dezembro de 2014.

5.4.3.2 Análise de dados

Para a realização da análise de dados, as informações obtidas foram previamente digitadas em planilha eletrônica para análise pelo Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). O questionário foi avaliado de forma quantitativa, através de análise estatística descritiva, observando-se frequência (N), média (M) e desvio-padrão (DP) de aspectos relacionados à educação, saúde, trabalho, comportamentos de risco, fatores de risco e fatores protetores sociais e pessoais. Buscando trazer maior objetividade ao trabalho, a apresentação de frequências deteve-se a respostas que compreendiam pelo menos 10% da amostra. Assim, as respostas que ocorreram em proporção menor, foram citadas como outras respostas com menor presença na amostra sem, contudo, ter sua frequência apontada. De modo semelhante, as respostas em branco foram apontadas apenas quando eram iguais ou superiores a 10% da amostra. Assim, quando as respostas em branco ocorreram em proporção menor, a frequência delas foi apresentada por meio de percentuais calculados a partir das respostas válidas. A análise das médias encontradas entre os participantes para suas respostas nas escalas do tipo *likert* considerou os seguintes critérios: nível baixo para médias de um a dois; nível regular para médias entre dois e quatro; e nível alto para médias de quatro a cinco. A escala de autoeficácia, que apresentava quatro pontos, foi excepcionalmente analisada da seguinte maneira: nível baixo para médias de um a dois; nível regular para médias entre dois e três; e nível alto para médias de três a quatro.

Para avaliar relações entre as variáveis foi utilizada análise estatística inferencial. O Teste do Qui-quadrado foi utilizado para avaliar a possibilidade de

comparar os grupos de adolescentes que se encontram dentro e fora da escola. Como não houve diferença significativa entre estes grupos, foram utilizados o Teste do Qui-quadrado e o Teste de Mann-Whitney para verificar a existência de diferenças significativas entre os tais no que se referem às variáveis investigadas pelo estudo, tais como dados socioeconômicos, fatores de risco e de proteção. Algumas análises complementares foram realizadas: utilizou-se o Teste de Kruskal-Wallis para verificar a variação do nível de preconceito percebido de acordo com alguns grupos entre os participantes; o Teste de Friedman para investigar diferenças entre as pontuações médias dos itens que formaram algumas escalas; e o Teste de Wilcoxon como Pos Hoc desta segunda análise. Em todas as análises inferenciais realizadas, considerou-se o intervalo de confiança de 95% ($p < 0,05$).

5.4.4 Aspectos éticos

Os aspectos éticos que garantem a integridade dos participantes foram assegurados de acordo com legislações brasileiras, tendo como base a Resolução n. 196 (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, 1990). O primeiro documento cita critérios éticos que devem ser seguidos em pesquisas feitas com humanos, os quais incluem a necessidade de obter o consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa ou de seu representante legal e a utilização de instrumentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade dos participantes. Já a segunda lei apresenta os direitos legais de crianças e adolescentes, entre os quais está direito ao respeito. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo. Conforme descrição anterior, este estudo buscou o consentimento dos programas de atendimento, dos adolescentes e, quando necessário, dos pais dos participantes para a realização da coleta de dados.

5.5 RESULTADOS

5.5.1 Descrição da amostra

A pesquisa contou com a participação de 51 adolescentes, cuja idade variou de 14 a 20 anos ($M = 16,80$; $DP = 1,76$). A partir do teste do Qui-quadrado foi possível notar o predomínio de pessoas do sexo masculino ($N = 45$; 88,2%) em relação a participantes do sexo feminino ($N = 6$; 11,8%) na população investigada ($\chi^2 = 29,824$; $p < 0,001$). Este teste também apontou diferenças significativas na distribuição da amostra por cor de pele ($\chi^2 = 49,000$; $gl = 3$; $p < 0,001$), havendo prevalência daqueles que se declararam pardos ($N = 33$; 64,7%), seguidos daqueles que se identificaram como negros ($N = 13$; 25,5%). Outras cores foram citadas em menor número ($N = 5$; 9,8%), como a branca e a amarela, mas se pode dizer que a maioria dos adolescentes investigados era afrodescendente ($N = 46$; 90,2%). Em relação ao seu estado civil, a maioria dos participantes era solteira ($N = 45$; 88,2%), mas houve pessoas que moravam junto com algum companheiro ($N = 5$; 9,8%) e apenas um participante casado. Poucos participantes tinham filhos, aqueles que citaram rebentos se referiam a apenas uma criança que morava com ambos os pais ou apenas com pai ou mãe.

Devido à diversidade de atos infracionais pelos quais os adolescentes cumpriam medida socioeducativa, a análise dos mesmos foi feita a partir de categorias conforme a legislação ou parte da legislação à qual pertenciam. A quantidade de categorias de atos infracionais por participante variou de uma a duas ($M = 1,10$; $DP = 0,30$), sendo que a maioria respondia por apenas uma categoria de ato infracional ($N = 45$; 90,0%). A Tabela 2 mostra a construção dessas categorias de acordo com os atos infracionais citados entre os participantes assim como a frequência de respostas.

Tabela 2. *Frequência nas categorias dos atos infracionais*

Categoria	Atos infracionais	Frequência	Porcentagem
Crimes contra o patrimônio – CPB	Furto (Artigo 155), Roubo (Artigo 157) e Receptação (Artigo 180).	26	52,0
Lei Antidrogas	Tráfico de drogas (Artigo 33), Produção de drogas (Artigo 34) e Associação ao Tráfico de drogas (Artigo 35).	18	36,0
Estatuto do Desarmamento	Porte ilegal de arma de fogo de uso permitido (Artigo 14)	6	12,0
Crimes contra a dignidade sexual – CPB	Estupro (artigo 213), Atentado violento ao pudor (artigo 214) e Estupro de vulnerável (artigo 217-A).	3	6,0
Crimes contra a pessoa – CPB	Homicídio (Artigo 121), Lesão corporal (Artigo 129) e Calúnia (Artigo 138).	2	4,0

Conforme a Tabela 2, os atos infracionais mais citados eram análogos a infrações contidas nos Crimes contra o Patrimônio do Código Penal Brasileiro (N = 26; 52,0%), entre os quais se encontraram na amostra: furto (artigo 155), roubo (artigo 157) e receptação (artigo 180). Também foram frequentes aqueles relacionados à Lei Antidrogas (N = 18; 36,0%). Desse modo, observa-se que esses dois grupos de infrações foram citados pela maioria dos adolescentes (N = 42; 84,0%); considerando que nesse último cálculo foram contados apenas uma vez aqueles participantes que cometeram atos infracionais pertencentes aos dois grupos de infrações.

O tempo de cumprimento da medida socioeducativa variou de um dia a 40 meses ($M = 6,31$ meses; $DP = 6,96$). A pesquisa se destinou a adolescentes que cumpriam liberdade assistida (N = 42; 89,4%); todavia foi estendida a pessoas que cumpriam somente Prestação de Serviços a Comunidade (N = 5; 10,6%) e que estavam

inseridos em locais ou atividades semelhantes, como forma de atingir o número previsto de participantes pelo projeto inicial.

Os participantes cumpriam medida socioeducativa em Centros de Referência Especializada em Assistência Social de Cariacica (N = 14; 27,5%), Vila Velha (N = 15; 29,4%) e Vitória (N = 22; 43,1%). Quanto ao local de residência, 20 dos adolescentes moravam em Vitória (39,2%), 16 em Vila Velha (31,4%) e 14 em Cariacica (27,5%); apenas um adolescente morava em Serra. Como se pode notar, nem todos os adolescentes residiam no local de atuação do Creas em que cumpriam medida socioeducativa. Esta situação ocorreu com três participantes e, ao conversar com os profissionais dos locais de coleta e com os próprios adolescentes, foi possível verificar alguns motivos pelos quais essa situação ocorria: (1) mudança de local de atendimento socioeducativo devido a ameaças ao adolescente no caminho ou no local em que o Creas se encontrava; e (2) mudança de residência devido a ameaças ou companhias ligadas ao uso de drogas ou ao cometimento de atos infracionais pelo adolescente, embora ele tenha permanecido no mesmo local de atendimento socioeducativo.

A maioria dos adolescentes não tinham irmãos que cumpriam ou já tinham cumprido medida socioeducativa (N = 44; 86,3%). Os sete adolescentes que responderam de modo afirmativo a esta questão tinham apenas um irmão na situação citada.

O número de pessoas que moravam na casa dos participantes, incluindo os mesmos, variou de um a oito ($M = 4,33$; $DP = 1,85$). Além disso, houve diversidade nos tipos de famílias encontrados entre os adolescentes. Entre essas modalidades, destacaram-se por sua presença na amostra as famílias nucleares (N = 12; 24,5%), monoparentais (N = 10; 20,4%), extensas (N = 5; 10,2%) e reconstituídas (N = 5; 10,2%). Houve também sete participantes que moravam com seu companheiro (14,3%),

formando um casal. Em menor proporção, foram encontrados adolescentes com famílias adotivas, unipessoais e multigeracionais. Ainda houve arranjos diferentes, nos quais a amiga da mãe fazia parte de uma família previamente monoparental e o companheiro de dois adolescentes fazia parte da família anterior do participante, sendo uma reconstituída e outra nuclear. Embora cada uma destas organizações familiares tenha pouca expressão na amostra, o conjunto dessas outras modalidades representou 20,4% dos adolescentes entrevistados. De modo complementar, observou-se uma diferença significativa na distribuição de progenitores em famílias monoparentais, de modo que houve mais mães ($N = 8$; 16,3%) do que pais ($N = 2$; 4,1%) na constituição desse arranjo ($\chi^2 = 39,923$; $p < 0,001$).

A quantidade de pessoas que mais contribuíam para o sustento da casa dos adolescentes variou de uma a três ($M = 1,40$; $DP = 0,54$). Entre essas pessoas, os adolescentes citaram a mãe ($N = 24$; 48,0%), o pai ($N = 15$; 30,0%), a si próprios ($N = 12$; 24,0%) e a avó ($N = 5$; 10,0%). Outras pessoas menos citadas foram amigo, avô, companheiro, irmãos, madrasta, padrasto e tios. Observou-se que 11 adolescentes eram os únicos que mais contribuíam para o sustento de sua casa (22,0%).

Quanto à renda mensal familiar, a maioria dos adolescentes respondeu que não sabia o referido valor ($N = 39$; 76,5%). Entre os 12 adolescentes que informaram a renda, esta variou de um (R\$ 724,00) a pouco mais de oito salários mínimos (R\$ 6.000,00), ($M = \text{R\$ } 1944,23$; $DP = \text{R\$ } 1496,33$). A maioria das famílias não recebia nenhum tipo de bolsa ou auxílio ($N = 33$; 64,7%). Nas famílias que recebiam auxílio, os adolescentes citaram a obtenção de apenas um benefício. A bolsa-família foi a mais citada ($N = 17$; 33,3%). Houve apenas um participante cuja família recebia outro auxílio, o qual se referia à bolsa atleta.

A partir dos dados do “Questionário da Juventude Brasileira” não foi possível realizar inferências a respeito da classe econômica dos participantes, conforme o critério da Abep (2014), tendo em vista a ausência dos itens freezer e automóvel na tabela de itens domésticos assim como pela falta de local para o respondente informar o grau de instrução do chefe de família. Considerando os dados disponibilizados pelo questionário, optou-se realizar a classificação econômica conforme proposto pela SAE (2014). De acordo com esse critério, os 12 participantes que informaram renda seriam classificados como Classe C (três), Classe D (quatro) e Classe E (cinco), mostrando predomínio de classes mais desfavorecidas economicamente entre as respostas válidas.

O grau de instrução dos pais e das mães dos participantes foi avaliado em nove categorias: 1) Analfabeto; 2) Sabe ler, mas não foi à escola; 3) Fundamental incompleto (1º grau); 4) Fundamental completo (1º grau); 5) Médio incompleto (2º grau); 6) Médio completo (2º grau); 7) Superior incompleto (3º grau); 8) Superior completo (3º grau); e 9) Pós-graduação. Diante da questão, 27 adolescentes informaram a escolaridade de seu pai (52,9%) e 34 de sua mãe (66,7%). A próxima tabela apresenta as respostas sobre o grau de instrução do pai.

Tabela 3. *Grau de instrução do pai*

Grau de instrução	Frequência	Porcentagem
Analfabeto	1	2,0
Sabe ler, mas não foi à escola.	2	3,9
Fundamental incompleto (1º grau)	10	19,6
Fundamental completo (1º grau)	4	7,8
Médio incompleto (2º grau)	1	2,0
Médio completo (2º grau)	8	15,7
Superior incompleto (3º grau)	0	0,0
Superior completo (3º grau)	1	2,0
Pós-graduação	0	0,0
Não soube informar	21	41,2

Conforme a Tabela 3, os graus de instrução dos pais dos adolescentes foram bem variados, havendo maior presença de nível de escolaridade referente ao ensino

fundamental incompleto (N = 10; 19,6%) e ao ensino médio completo (N = 8; 15,7%). Outras escolaridades foram citadas em menor proporção. Ressalta-se que nenhum pai apresentou superior incompleto nem pós-graduação e se considera notável a quantidade de adolescentes que não sabia qual era a escolaridade de seu pai (N = 21; 41,2%). De modo complementar a este assunto, a Tabela 4 apresenta o grau de instrução da mãe dos participantes.

Tabela 4. *Grau de instrução da mãe*

Grau de instrução	Frequência	Porcentagem
Analfabeto	0	0,0
Sabe ler, mas não foi à escola.	3	5,9
Fundamental incompleto (1º grau)	9	17,6
Fundamental completo (1º grau)	5	9,8
Médio incompleto (2º grau)	1	2,0
Médio completo (2º grau)	14	27,5
Superior incompleto (3º grau)	0	0,0
Superior completo (3º grau)	2	3,9
Pós-graduação	0	0,0
Não soube informar	17	33,3

De modo semelhante aos dados referentes à escolaridade dos pais, a Tabela 4 também mostra diversidade de graus de instrução das mães, tendo um número maior de progenitoras com ensino médio completo (N = 14; 27,5%) e ensino fundamental incompleto (N = 9; 17,6%), e nenhuma com nível superior incompleto e pós-graduação. Outras escolaridades foram citadas em menor proporção. Houve um número considerável de participantes que não sabia o grau de instrução de sua mãe (N = 17; 33,3%).

Comparando a escolaridade de ambos os progenitores, observou-se que o número de ocorrências de desconhecimento do grau de instrução se mostra maior em relação aos pais do que às mães. Também é possível observar um nível da escolaridade um pouco maior em mães do que em pais, visto que o ensino médio completo foi o nível de ensino mais presente nas mães enquanto o fundamental incompleto foi o mais

presente nos pais. Todavia, nas duas categorias de progenitores, encontrou-se a mesma quantidade de pessoas com escolaridade até o ensino fundamental completo ($N = 17$; 33,3%), o que representa pelo menos metade das respostas válidas nessas questões.

5.5.2 Avaliação de fatores de proteção

O presente estudo investigou a presença de fatores de proteção entre os participantes: escola, trabalho, família, comunidade, grupos, religião, acesso a serviços de saúde, uso do tempo livre, acesso aos meios de comunicação, autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro. De modo a facilitar o entendimento dos resultados, esses dados foram agrupados de acordo com os fatores investigados.

5.5.2.1 Escola

A partir do questionário utilizado, verificou-se que 24 estavam estudando (47,1%) e 27 não estavam estudando (52,9%). Destes que não frequentavam a escola, 26 se encontravam em situação de evasão escolar quando participaram da pesquisa e um concluíra o ensino médio. A escolaridade dos participantes variou do 4º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio ($M = 7,90$; $DP = 2,02$), sendo que o adolescente que havia concluído o ensino médio também apresentava qualificação por curso técnico. Todavia, foi possível observar que a maioria dos adolescentes tinha grau de instrução até o ensino fundamental ($N = 38$; 74,5%). Houve 22 participantes que estavam estudando quando receberam a medida socioeducativa (43,1%); sendo que não foi possível obter informação a respeito dessa questão em relação a 12 adolescentes (23,5%)³.

³ No início da coleta de dados observou-se a importância dessa pergunta e, por isso, ela foi incluída entre as últimas questões do questionário. No entanto, como não esteve presente no questionário utilizado para os primeiros participantes, essa informação sobre eles não pode ser obtida.

A escola frequentada pela maioria dos participantes era pública ($N = 48$; 96,0%) e apenas dois apontaram instituições particulares de ensino. O turno frequentado era noturno ($N = 22$; 44,0%), vespertino ($N = 17$; 34,0%) ou matutino ($N = 11$; 22,0%). Por meio de uma escala do tipo *likert* com pontuação de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente), avaliou-se a percepção da escola apresentada pelos participantes. A pontuação encontrada na amostra variou de um a cinco ($M = 3,21$; $DP = 1,06$), apresentando média próxima de “não discordo nem concordo”, o que evidencia uma percepção regular do contexto escolar. A média atribuída a cada frase da escala é expressa na tabela a seguir.

Tabela 5. *Pontuação média nos itens da escala sobre a percepção da escola*

Frases	Média	Desvio-Padrão
Eu me sinto bem quando estou na escola	3,53	1,43
Posso contar com meus professores	3,49	1,54
Posso contar com técnicos da escola	3,43	1,50
Quero continuar meus estudos nessa escola	3,37	1,64
Gosto de ir para a escola	3,27	1,50
Gosto da maioria dos meus professores	3,22	1,53
Confio nos colegas da escola	2,12	1,37

De modo a verificar a relevância das variações encontradas entre as pontuações médias dos itens da escala de percepção da escola, utilizou-se o Teste de Friedman, o qual apontou diferença significativa no nível de concordância dos participantes em relação às frases ($\chi^2 = 45,272$; $gl = 6$; $p < 0,001$). A partir do Teste de Wilcoxon, utilizado como *Post Hoc* ($p < 0,05$), foi possível verificar que os adolescentes discordaram mais da frase “Confio nos colegas da escola” do que das demais afirmativas a respeito da escala.

5.5.2.2 Trabalho

O estudo investigou informações referentes à vida profissional dos participantes e permitiu verificar que a maioria não estava trabalhando ($N = 34$; 68,0%). Destes, alguns apresentaram alguma inserção profissional anterior ao período da pesquisa ($N =$

18; 36,0%) e outros nunca havia trabalhado ($N = 16$; 32,0%). A maioria dos adolescentes sem trabalho estava procurando alguma oportunidade profissional ($N = 24$; 48,0%), embora alguns participantes, em menor proporção, relataram não estar em busca de trabalho; seis adolescentes não disponibilizaram essa informação (12,0%).

Entre os participantes que apresentavam alguma inserção profissional ($N = 16$; 32,0%), apenas nove responderam se sua carteira de trabalho era assinada ou não, sendo que essa formalização do emprego só esteve presente em quatro pessoas. As áreas de atuação profissional foram especificadas por 10 adolescentes que trabalhavam e se observou que metade deles atuava no comércio (cinco); outras áreas encontradas em menor proporção foram indústria ou fábrica, churrasquinho, estofamento e salão de beleza. A renda mensal foi informada por 13 pessoas que trabalhavam, a qual variou de R\$ 150,00 a R\$ 1.200,00 ($M = \text{R\$ } 741,85$; $DP = \text{R\$ } 339,61$), e a quantidade de horas diárias dedicadas ao trabalho foi citada por 15 participantes, variando de três a 11 horas ($M = 7:20$ horas; $DP = 2:13$ horas). A partir dessas informações, foi possível calcular o valor recebido por hora trabalhada entre 13 adolescentes, o qual variou de R\$ 1,20 a R\$ 9,65 ($M = \text{R\$ } 4,18$; $DP = \text{R\$ } 2,18$). Ressalta-se que, para realização desse cálculo, utilizou-se como fundamento a proporção entre os valores oficiais do salário mínimo por mês e por hora (Decreto n. 8.166, 2013). Desse modo, o salário mensal informado foi dividido pelas horas diárias dedicadas ao trabalho e, posteriormente, o produto dessa operação foi novamente dividido por 25, que se refere a cinco dias de trabalho durante cinco semanas.

5.5.2.3 Família

A percepção acerca do relacionamento familiar foi avaliada através de uma escala do tipo *likert* com pontuação de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente). De acordo com tal classificação, a pontuação apresentada pelos

participantes foi de 1,33 a 5,00 ($M = 3,54$; $DP = 0,95$), apresentando média entre as respostas “não discordo nem concordo” e “concordo um pouco”, o que permite inferir uma avaliação regular das relações familiares pelos participantes. As pontuações médias atribuídas a cada frase da escala são descritas pela tabela a seguir (Tabela 6).

Tabela 6. *Pontuação média nos itens da escala sobre a percepção acerca dos relacionamentos familiares*

Frases	Média	Desvio-Padrão
Eu me sinto seguro com meus pais	4,24	1,32
Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa.	4,22	1,32
Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais.	4,12	1,38
Eu me sinto aceito pelos meus pais	4,10	1,38
Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais.	3,86	1,51
Nunca sou humilhado por meus pais	3,69	1,58
Meus pais conhecem meus amigos	3,66	1,51
Meus pais sabem com quem eu ando	3,57	1,58
Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto	3,49	1,67
Meus pais em geral sabem onde eu estou	3,47	1,59
Meus pais raramente brigam entre eles	3,31	1,62
Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar	3,08	1,76
Costumamos conversar sobre problemas da nossa família	2,86	1,66
Raramente ocorrem brigas na minha família	2,82	1,66
Meus pais raramente me criticam	2,60	1,64

Conforme se pode observar na Tabela 6, as frases com melhores avaliações se referiam às provisões oferecidas pelos pais aos filhos e aquelas com menores pontuações médias estavam ligadas à comunicação na família; enquanto o primeiro grupo teve médias entre 4,12 e 4,24, o segundo apresentou pontuações de 2,60 a 3,31.

5.5.2.4 Comunidade

A percepção da comunidade foi avaliada de modo similar ao contexto familiar, utilizando uma escala de *likert* com cinco pontos. No entanto, esses pontos foram um (nunca), dois (quase nunca), três (às vezes), quatro (quase sempre) e cinco (sempre). A pontuação média dos adolescentes nas questões a respeito de seu entorno comunitário

variou de um a cinco pontos ($M = 2,76$; $DP = 0,91$). Dessa forma, essa média se situou mais próxima da avaliação “às vezes”, que é uma categoria que evidencia uma percepção regular a respeito da comunidade na qual os participantes estão inseridos. A avaliação média que os participantes realizaram em relação a cada frase da escala é descrita pela tabela a seguir.

Tabela 7. *Pontuação média nos itens da escala sobre a percepção da comunidade*

Frases	Média	Desvio-Padrão
Eu sinto que pertenço a minha comunidade/bairro	3,62	1,56
Eu me sinto seguro na minha comunidade/bairro	2,88	1,53
Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles	2,84	1,41
Minha comunidade tem melhorado nos últimos cinco anos	2,78	1,61
Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro	2,20	1,29
Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso	2,14	1,38

A Tabela 7 mostra que a maioria das pontuações atribuídas aos itens da escala revela uma avaliação razoável de aspectos da comunidade dos participantes. No entanto, chama a atenção a pouca confiança dos adolescentes nas pessoas de sua comunidade e a baixa expectativa em relação ao apoio de organizações comunitárias. De modo a investigar melhor essa variação, utilizaram-se testes complementares que apontaram variações significativas entre itens da escala ($\chi^2 = 38,689$; $gl = 5$; $p < 0,001$; Teste de Friedman), entre as quais se encontrou a diferença dessas duas frases com pior avaliação em relação aos outros itens da escala, conforme o Teste de Wilcoxon, utilizado como *Post Hoc* ($p < 0,05$). Na comparação de outras frases com essas duas aqui enfatizadas, só não houve diferença significativa entre “Minha comunidade tem melhorado nos últimos anos” e “Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro”.

5.5.2.5 Grupos

A maioria dos participantes não participava de nenhum dos grupos citados no instrumento de pesquisa ($N = 29$; 56,9%). Aqueles que participavam de alguma dessas

atividades ($N = 22$; 43,1%) citaram de uma a duas opções ($M = 1,05$; $DP = 0,21$), sendo que somente teve proporção considerável a participação em equipe esportiva ($N = 12$; 23,5%). Outras atividades foram citadas em menor número: grêmio ou diretório acadêmico; grupos de dança, teatro ou arte; grupos de trabalho voluntário; grupos musicais; grupos ou movimentos políticos; e grupos ou movimentos religiosos.

5.5.2.6 Religião

Quanto à religião, os participantes se consideraram sem religião embora acreditem em Deus ($N = 22$; 43,1%), evangélicos ($N = 19$; 37,3%) e católicos ($N = 9$; 17,6%). Apenas um adolescente citou outra religião, mas não especificou qual seria. Após a identificação da crença religiosa, avaliou-se o nível de religiosidade deles por meio de uma escala do tipo *likert* com pontuação de um (nunca) a cinco (sempre). A média encontrada na amostra variou de 1,56 a 5,00 ($M = 3,54$; $DP = 0,75$). Situada entre “às vezes” e “quase sempre”, a pontuação média nesta escala pode revelar que os adolescentes investigados se percebem como apresentando nível regular de religiosidade. A Tabela 8 apresenta a pontuação média nos itens da escala citada.

Tabela 8. *Pontuação média nos itens da escala sobre a religiosidade*

Frases	Média	Desvio-Padrão
Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo.	4,43	0,76
Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas.	4,39	1,15
Costumo fazer orações quando estou em momentos difíceis.	4,20	1,29
A religião/espiritualidade tem sido importante para minha vida.	4,14	1,46
Costumo fazer orações no dia-a-dia.	3,19	1,27
Costumo frequentar encontros, cultos ou rituais religiosos.	3,10	1,15
Costumo ler livros sagrados no dia-a-dia (Bíblia, Alcorão, etc).	3,04	1,49
Sigo recomendações religiosas na minha vida diária.	2,88	1,31
Busco ajuda da minha instituição religiosa (igreja, templo, etc.) quando estou em dificuldades.	2,48	1,47

Na Tabela 8, observou-se que aspectos gerais da espiritualidade, os quais podem acontecer independentemente da prática de uma religião específica, foram mais

valorizados do que atividades relacionadas a seguir determinadas religiões; enquanto o primeiro grupo de atividades teve pontuação entre 4,14 e 4,43, o segundo apresentou média de 2,48 a 3,19. A partir do Teste de Friedman, foi possível verificar uma diferença significativa na pontuação média atribuída aos itens da escala ($\chi^2 = 136,161$; $gl = 8$; $p < 0,001$) e, através do Teste de Wilcoxon, utilizado como *Post Hoc* ($p < 0,05$), identificou-se que essa variação foi altamente significativa ($p \leq 0,001$) entre frases dos dois grupos citados, espiritualidade em geral e prática de religião específica, embora também tenha sido verificada diferença em menor relevância entre alguns itens relacionados à prática religiosa.

5.5.2.7 Serviços de saúde

Por meio desse estudo, investigou-se o acesso dos participantes a serviços de saúde e se encontrou que a maioria buscava atendimento por meio do Sistema Único de Saúde – SUS (N = 40; 78,4%), embora alguns utilizassem planos de saúde (N = 9; 17,6%). Poucos participantes alegaram recorrer a estes serviços através de contato particular ou outras modalidades de acesso. A frequência do acesso dos participantes a serviços de saúde pode ser observada pela Tabela 9.

Tabela 9. *Acesso aos serviços de saúde*

Número de acessos	Frequência	Porcentagem
Uma a três vezes por mês	7	13,7
Uma vez por mês	5	9,8
Duas a quatro vezes a cada seis meses	4	7,8
Uma vez a cada seis meses	9	17,6
Uma vez ao ano	14	27,5
Sem acesso	12	23,5

A Tabela 9 mostra as respostas dos participantes desde a categoria que mostra maior assiduidade no acesso aos serviços de saúde até a classificação que aponta para nenhuma inserção nessa modalidade de atendimento. A partir dessas informações, foi possível notar que a maior concentração de respostas foi em categorias que apontam

para baixa regularidade do acesso aos serviços de saúde pelos participantes (“uma vez por ano” e “sem acesso”), as quais expressam o reduzido acesso à saúde por 51% da amostra.

5.5.2.8 Tempo livre

A pesquisa buscou investigar por meio de quais atividades os participantes utilizavam seu tempo livre. Para isso, verificou-se se o adolescente praticava alguma das 12 ações presentes no questionário e se reservou espaço para outras atividades não listadas. Todos os participantes citaram práticas, cuja quantidade variou de um a 11 ($M = 5,80$; $DP = 2,89$). A tabela a seguir mostra as atividades apontadas.

Tabela 10. *Atividades realizadas durante o tempo livre*

Atividade	Frequência	Porcentagem
Assistir televisão	36	70,6
Namorar	36	70,6
Navegar na internet	36	70,6
Ouvir ou tocar música	36	70,6
Descansar	26	51,0
Ir a festas	25	49,0
Praticar esportes	25	49,0
Passear	21	41,2
Ir ao cinema ou ao teatro	17	33,3
Jogar ou brincar	14	27,5
Ler livros, revistas ou quadrinhos	13	25,5
Desenhar, pintar ou fazer artesanato	10	19,6

A partir da Tabela 10, é possível observar que algumas atividades eram realizadas pela maioria dos adolescentes, tais como assistir televisão ($N = 36$; 70,6%); namorar ($N = 36$; 70,6%), navegar na internet ($N = 36$; 70,6%), ouvir ou tocar música ($N = 36$; 70,6%) e descansar ($N = 26$; 51,0%). Apenas um adolescente apontou outra atividade que não se encontrava listada, a qual se referia à prática de orar.

5.5.2.9 Meios de comunicação

O acesso aos meios de comunicação foi outro aspecto investigado na amostra. A partir dessa questão, notou-se que a maior parte dos adolescentes acessava televisão (N

= 33; 64,7%) ou tinha celular (N = 31; 60,8%). A televisão citada pelos participantes apresentava canais abertos (N = 18; 35,3%) ou alguma modalidade de televisão por assinatura (N = 15; 29,4%), enquanto o celular dos adolescentes costumava ser pré-pago (N = 28; 59,9%) e poucos apresentavam aparelhos do tipo pós-pago.

Também foi encontrado um grande número de participantes que tinha acesso à internet (N = 40; 78,4%), os quais citaram de um a três locais por meio dos quais realizavam tal atividade ($M = 1,23$; $DP = 0,49$). A maioria fazia esta conexão a partir de casa (N = 29; 56,9%), mas também houve participantes que citaram *lan house* (N = 8; 15,7%) e outros locais não listados no instrumento de pesquisa (N = 8; 15,7%). Alguns locais citados em menor proporção foram escola e trabalho. Aqueles que marcaram a opção “outros” se referiram a laboratórios de informática públicos, trabalho do pai, notebook ou celular. A regularidade do acesso é descrita pela tabela a seguir.

Tabela 11. *Regularidade do acesso à internet*

Acesso à internet	Frequência	Porcentagem
Todos os dias	22	43,1
Três a cinco dias na semana	9	17,6
Uma ou duas vezes na semana	3	5,9
Apenas nos finais de semana	3	5,9
Uma ou duas vezes por mês	2	3,9
Nenhuma vez	1	2,0

Conforme a Tabela 11, as categorias mais relevantes de regularidade de acesso à internet foram aquelas que expressavam maior frequência da atividade: todos os dias (N = 22; 43,1%) e três a cinco dias na semana (N = 9; 17,6%). As outras foram apontadas em menor proporção. O tempo em que os participantes costumam ficar conectados à internet é expresso pela Tabela 12.

Tabela 12. *Tempo conectado à internet*

Tempo conectado à internet	Frequência	Porcentagem
Mais de cinco horas	13	25,5
De três a cinco horas	3	5,9
De uma a três horas	9	17,6
De meia à uma hora	12	23,5
Menos de meia hora	2	3,9
Nenhum	1	2,0

A tabela anterior (Tabela 12) aponta que o tempo de acesso à internet mais utilizado foi mais de cinco horas ($N = 13$; 25,5%), de meia à uma hora ($N = 12$; 23,5%) e de uma a três horas ($N = 9$; 17,6%), havendo assim variação na duração da conexão realizada pelos adolescentes. Os motivos pelos quais os participantes utilizavam a internet se encontram na Tabela 13.

Tabela 13. *Principais finalidades do uso da internet*

Finalidades	Frequência	Porcentagem
Comunicar-se com pessoas	32	62,7
Baixar músicas, jogos ou filmes.	26	51,0
Jogar	20	39,2
Navegar em sites de interesse	19	37,3
Fazer trabalhos da escola	12	23,5

De acordo com a tabela anterior, a maioria dos adolescentes utilizava a internet para se comunicar-se com pessoas ($N = 32$; 62,7%) ou baixar músicas, jogos ou filmes ($N = 26$; 51,0%). Além das respostas expostas na Tabela 13, também foram encontradas outras em menor proporção de participantes, tais como fazer ou escrever blogs, ouvir música e realizar compras ou pesquisas. Ressalta-se que 50 adolescentes responderam a esta questão, apontando de uma a seis atividades que realizavam enquanto estavam conectados à internet ($M = 3,00$; $DP = 1,47$).

5.5.2.10 Autoestima

Para a avaliação da autoestima, utilizou-se uma escala do tipo *likert* com pontuação de cinco pontos: nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre. Com base nessa classificação, a média apresentada pelos participantes foi de 3,30 a 5,00

pontos ($M = 4,28$; $DP = 0,55$). Mais próxima de “quase sempre”, essa média permite inferir que os participantes se percebem como tendo um nível alto de autoestima. A tabela a seguir descreve a pontuação média nos itens da referida escala.

Tabela 14. *Pontuação média nos itens da escala sobre autoestima*

Frases	Média	Desvio-Padrão
Eu sinto vergonha de ser do jeito que sou.	4,73	0,72
Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso.	4,47	1,03
Às vezes, eu me sinto inútil.	4,42	1,01
Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo (a)	4,33	1,03
De modo geral, eu estou satisfeito(a). comigo mesmo(a).	4,31	1,10
Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas.	4,20	1,18
Eu acho que tenho muitas boas qualidades.	4,20	0,97
Às vezes, eu penso que não presto para nada.	4,10	1,10
Eu tenho motivos para me orgulhar na vida.	4,04	1,26
Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras pessoas.	4,02	1,24

A análise da Tabela 14 deve considerar a presença dos quatro itens da escala com frases negativas (“Eu sinto vergonha de ser do jeito que sou”, “Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso”, “Às vezes, eu me sinto inútil” e “Às vezes, eu penso que não presto para nada”) que tiveram sua pontuação invertida na análise de dados, conforme mostra a tabela citada, a fim de que fosse possível o cálculo correto da percepção geral de autoestima do participante. De modo geral, as frases da escala apresentaram uma diferença significativa em relação à sua média ($\chi^2 = 21,152$; $gl = 9$; $p = 0,012$; Teste de Friedman) e, por meio do Teste de Wilcoxon, utilizado como *Post Hoc* ($p < 0,05$), notou-se que essa variação foi observada entre uma quantidade considerável de frases que formaram a escala. No entanto, considera-se importante apontar que todos os itens da escala tiveram média igual ou superior a quatro, que se aproxima da avaliação “quase sempre”. Essa avaliação evidencia uma percepção positiva dos aspectos da autoestima que foram avaliados, os quais envolvem sentimentos de utilidade, realização pessoal, autoaceitação e igualdade em relação a outras pessoas.

5.5.2.11 Autoeficácia

A percepção da autoeficácia foi investigada por uma escala com 11 frases a serem avaliadas a partir de quatro pontos: um (não é verdade ao meu respeito); dois (é dificilmente verdade ao meu respeito); três (é moderadamente verdade ao meu respeito); e quatro (é totalmente verdade ao meu respeito). A pontuação apresentada pelos adolescentes na escala foi de 1,91 a 4,00 pontos ($M = 3,31$; $DP = 0,56$). Considerando sua proximidade da avaliação “É moderadamente verdade ao meu respeito”, essa pontuação média evidencia que os adolescentes se avaliaram com um nível alto de autoeficácia. A Tabela 15 apresenta a pontuação média nos itens dessa escala.

Tabela 15. *Pontuação média nos itens da escala sobre autoeficácia*

Frases	Média	Desvio-Padrão
Mesmo que alguém se oponha eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero.	3,45	0,86
Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos.	3,43	0,83
Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário.	3,41	0,88
Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante.	3,41	0,88
Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas.	3,37	0,92
Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.	3,35	0,82
Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas.	3,27	0,92
Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas.	3,25	0,91
Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções.	3,24	0,84
Eu geralmente consigo enfrentar qualquer adversidade.	3,14	0,92
Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída.	3,10	1,53

Conforme é possível observar na Tabela 15, as frases da escala foram avaliadas de modo semelhante pela amostra, não havendo, portanto, variações relevantes entre suas pontuações médias ($\chi^2 = 16,439$; $gl = 10$; $p = 0,09$; Teste de Friedman).

5.5.2.12 Perspectiva de futuro.

A perspectiva de futuro foi inferida a partir de nove conquistas cujas chances de realização deviam ser avaliadas pelos participantes por meio de cinco respostas: muito baixas (um), baixas (dois), cerca de 50% (três), altas (quatro) e muito altas (cinco). A avaliação dos adolescentes nessa escala variou de 2,22 a 5,00 pontos ($M = 3,73$; $DP = 0,71$). A pontuação média desta escala mostra que os participantes se viam com um nível regular de perspectiva de futuro. A tabela a seguir apresenta a percepção de cada item da escala citada.

Tabela 16. *Pontuação média nos itens da escala sobre perspectiva de futuro*

Frases	Média	Desvio-Padrão
Ser respeitado na minha comunidade	4,27	1,04
Ser saudável a maior parte do tempo	4,14	0,87
Ter uma família	4,08	1,06
Ter um trabalho que me dará satisfação	3,90	0,99
Ter minha casa própria	3,80	1,20
Ter amigos que me darão apoio	3,78	1,08
Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida	3,52	1,25
Concluir o ensino médio (segundo grau)	3,28	1,18
Entrar na Universidade	2,82	1,42

Na Tabela 16, chama a atenção que as conquistas no âmbito escolar foram as que os adolescentes avaliaram com a menor possibilidade de alcançar. Ao se investigar a variação na pontuação média dos itens da escala, notou-se que ela foi relevante ($\chi^2 = 73,326$; $gl = 8$; $p < 0,001$; Teste de Friedman) e, por meio do Teste de Wilcoxon, utilizado como *Post Hoc* ($p < 0,05$), observou-se que a percepção da possibilidade de realização destas duas conquistas escolares foi significativamente menor; em relação a estas frases, somente não foi encontrada diferença relevante entre “Concluir o ensino médio” e “Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida”. Apesar das baixas expectativas em relação à vida escolar, observaram-se perspectivas melhores em relação a outros aspectos da vida.

5.5.3 Avaliação de fatores de risco

Os fatores de risco levantados pela produção científica recente também foram estudados, os quais estavam relacionados à violência, aos problemas enfrentados no ambiente escolar, às adversidades vividas, ao preconceito sofrido, ao envolvimento com situações ilegais, às doenças, ao suicídio e ao uso de drogas. A partir dessas categorias, houve organização dos resultados.

5.5.3.1 Violência

O questionário buscou saber a vivência de cinco tipos de violência intrafamiliar e extrafamiliar: ameaça ou humilhação, soco ou surra, agressão com objeto, toque no corpo sem consentimento e relação sexual forçada. Além da forma de violência vivida, o questionário também buscou compreender: a frequência em que a situação acontecia por meio de escalas do tipo *likert* contendo pontuação de um a cinco correspondendo respectivamente a: nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre e sempre; a percepção do adolescente em relação à violência sofrida, medida também por escalas do tipo *likert* contendo de um a cinco pontos: nada ruim, um pouco ruim, mais ou menos ruim, muito ruim e horrível; e a pessoa que praticou o ato violento com mais frequência. As principais informações expostas sobre os tipos de violência investigados encontram-se resumidas na Tabela 17.

Tabela 17. *Resumo de informações sobre violência intrafamiliar e extrafamiliar*

Violência	Frequência	Regularidade (um a cinco)	Percepção (um a cinco)	Principais agressores
Intrafamiliar				
Ameaça ou humilhação	10	2,80	3,20	Pai e mãe
Soco ou surra	24	2,83	2,57	Pai e mãe
Agressão com objeto	19	2,89	2,94	Pai e mãe
Extrafamiliar				
Ameaça ou humilhação	37	2,77	3,15	Policiais
Soco ou surra	22	3,00	3,38	Policiais
Agressão com objeto	13	3,00	3,77	Policiais

Considerando a violência intrafamiliar, a tabela anterior mostra que ela foi vivida pela maior parte dos participantes ($N = 32$; 62,7%), tendo em vista as cinco modalidades investigadas. Aqueles que passaram por tal experiência citaram de um a quatro tipos de violência sofrida ($M = 1,72$; $DP = 0,81$). A descrição mais detalhada dos resultados de cada tipo de agressão é exposta a seguir.

A violência sofrida dentro do contexto familiar por mais participantes foi soco ou surra ($N = 24$; 47,1%), a qual aconteceu com uma frequência de dois (quase nunca) a cinco (sempre), ($M = 2,83$; $DP = 0,82$). As considerações dos participantes a respeito da situação vivida variaram de um (nada ruim) a cinco (horrível), ($M = 2,57$; $DP = 1,31$). Os principais agentes dessa forma violência eram pai ($N = 9$; 17,6%) e mãe ($N = 7$; 13,7%); outros familiares apontados em menor proporção foram avós, irmão, padrasto e tio.

As agressões com objeto também foram vividas por participantes em seu contexto familiar ($N = 19$; 37,3%), os quais apontaram que isso ocorria com regularidade de dois (quase nunca) a cinco (sempre), ($M = 2,89$; $DP = 0,74$). A percepção da violência sofrida variou de um (nada ruim) a cinco (horrível), ($M = 2,94$; $DP = 1,31$), sendo praticada principalmente por pai ($N = 8$; 15,7%) e mãe ($N = 5$; 9,8%). Outros parentes que também realizaram esse tipo de agressão em menor proporção eram avós, padrasto e tio.

As ameaças ou humilhações de familiares foram recebidas por alguns participantes ($N = 10$; 19,6%) com uma frequência de dois (quase nunca) a quatro (quase sempre), ($M = 2,80$; $DP = 0,79$). Os adolescentes avaliaram essa experiência como sendo de um (nada ruim) a cinco (horrível), ($M = 3,20$; $DP = 1,38$). Os familiares que praticaram esse tipo de violência com mais frequência foram pai ($N = 5$; 9,8%) e

mãe ($N = 3$; 5,8%); outros parentes mencionados em menor proporção foram padrasto e companheiro.

A relação sexual forçada não foi relatada por nenhum adolescente, enquanto o toque no corpo sem consentimento mostrou-se uma experiência vivida por um número reduzido de participantes. Destes, somente um deles relatou a frequência dessa situação, a qual acontecia às vezes (três), e o outro não disponibilizou tal informação. Esta modalidade de violência foi avaliada pelos dois adolescentes que a vivenciaram, os quais a consideraram como quatro (muito ruim) e cinco (horrível). O toque no corpo sem consentimento foi mais praticado pela mãe e pelo primo, segundo os participantes que relataram essa experiência.

A violência extrafamiliar também foi alvo de investigação, seguindo os mesmos procedimentos anteriores. E, de modo similar aos resultados anteriores, a maioria dos adolescentes relatou a vivência de algum dos cinco tipos de violência ($N = 33$; 64,7%), citando de uma a quatro modalidades de agressão ($M = 1,91$; $DP = 0,95$). A descrição das respostas relacionadas a cada tipo de agressão é detalhada adiante.

A ameaça ou humilhação fora do contexto familiar se destaca por ter sido o único tipo de violência que esteve presente no relato da maioria dos participantes ($N = 27$; 52,9%). A frequência desta experiência variou de um (nunca) a cinco (sempre), ($M = 2,77$; $DP = 0,99$), e a percepção sobre o ocorrido foi de um (nada ruim) a cinco (horrível), ($M = 3,15$; $DP = 1,26$). Os principais agentes dessa forma violência eram policiais ($N = 9$; 17,6%), embora os adolescentes tenham citado outras pessoas em menor quantidade, como amigos, colegas de escola, conhecidos, desconhecidos, donos de boca de fumo, namorados e vizinhos.

A vivência de soco ou surra também foi citada por participantes ($N = 22$; 43,1%), acontecendo com regularidade de dois (quase nunca) a cinco (sempre) pontos,

($M = 3,00$; $DP = 0,95$) e sendo avaliada com pontuação que variou de um (nada ruim) a cinco (horrível), ($M = 3,38$; $DP = 1,36$). Novamente, os policiais foram os principais agressores ($N = 11$; 21,6%) e outras respostas foram menos frequentes, as quais eram colegas de escola, desconhecidos, namorados e outras pessoas que não foram definidas.

Houve ainda relatos de agressão com objeto fora do contexto familiar ($N = 13$; 25,5%) com uma constância de dois (quase nunca) a cinco (sempre), ($M = 3,00$; $DP = 1,00$), e percepção de dois (um pouco ruim) a cinco (horrível), ($M = 3,77$; $DP = 1,09$). Assim como nas situações anteriores, os policiais praticaram essa ação com maior frequência ($N = 6$; 11,8%) e outras respostas foram menos apontadas: colegas em geral, desconhecidos, namorados, pessoas que estavam na mesma festa em que o participante se encontrava e rivais.

Houve uma adolescente que apontou que um amigo às vezes (três pontos) tocou seu corpo sem seu consentimento, a qual percebeu a situação como nada ruim (um ponto). De modo semelhante às respostas sobre violência familiar, nenhum adolescente apontou a vivência de relação sexual forçada.

Levando em consideração todas as informações obtidas acerca da violência vivida pelos adolescentes (Tabela 17), foi possível observar alguns aspectos importantes. Observou-se que a violência física, constituída por soco ou surra e pela agressão com objeto, esteve mais presente entre parentes enquanto a violência psicológica, representada pelas ameaças e humilhações, foi mais frequente fora do contexto familiar. Além disso, houve constância nos principais agentes desses tipos de violência, conforme contexto investigado. Assim, pais e mães foram os agressores mais frequentes na família e os policiais aqueles mais presentes fora do ambiente familiar.

5.5.3.2 Problemas na escola

A pesquisa investigou a presença de possíveis experiências negativas no ambiente escolar entre os participantes, tais como reprovação, expulsão e evasão escolar. A partir dessa busca, observou-se que um número expressivo de participantes já tinha sido reprovado ($N = 47$; 92,2%), evento cuja ocorrência variou de uma a seis vezes ($M = 2,59$; $DP = 1,21$).

A experiência de ser expulso de alguma escola foi relatada por 18 adolescentes (35,3%), os quais apresentaram esta vivência de uma a três vezes ($M = 1,44$; $DP = 0,67$). Ao investigar os motivos da expulsão, quatro participantes marcaram mais de uma categoria de resposta prevista no questionário. Os motivos mencionados foram brigas ($N = 10$; 19,6%), faltas ($N = 5$; 9,8%) e outras causas ($N = 7$; 13,7%), sendo que estas últimas se referiram à bagunça, à fuga da escola, à injustiça e àquilo que um participante definiu como “vários fatores”.

As ocorrências de evasão escolar também predominaram na amostra ($N = 40$; 87,0%), considerando adolescentes que estavam fora da escola quando participaram da pesquisa e também aqueles que evadiram da escola durante um período anterior à coleta de dados. A quantidade de vezes em que os participantes saíram da escola variou de uma a quatro ($M = 1,92$; $DP = 1,00$) e o tempo dessas ausências foi de um a 36 meses ($M = 15,44$; $DP = 12,04$).

O número de motivos para a evasão escolar apresentada variou de um a quatro ($M = 1,31$; $DP = 0,68$). Os fatores apontados foram: o que os adolescentes chamavam de “conflito de território” ($N = 14$; 27,4%), que são situações em que eles são ameaçados caso compareçam em determinadas áreas urbanas, as quais incluíam a escola ou o caminho percorrido até chegarem a este local; decisão própria ou falta de interesse ($N = 7$; 13,7%), que, embora não fosse uma alternativa prevista no

questionário, foi descrita com frequência relevante entre motivos não listados; e uso de drogas ($N = 6$; 11,8%). Outros motivos citados em menor proporção foram bagunça de outros alunos, envolvimento com roubo, falta de vagas, faltas do aluno, mudança de cidade, preguiça, privação de liberdade em instituição fechada, trabalho e viagem com circo. Dos adolescentes que saíram da escola pelo menos uma vez, cinco não apresentaram as causas do evento.

De modo complementar às informações sobre evasão escolar, houve uma questão em local diferente do questionário perguntando se o participante já teve que parar de estudar alguma vez para trabalhar. A partir dessa indagação, 10 pessoas de toda a amostra apontaram a vivência dessa situação (19,6%), o que foi um número maior do que o relatado na questão anterior, na qual apenas quatro adolescentes citaram o trabalho como motivo de sua evasão escolar. Talvez essa variação na resposta se deva às diferenças na formulação das questões e do local onde se encontravam no questionário.

5.5.3.3 Adversidades

Esse estudo investigou a presença de possíveis eventos que poderiam ser vivenciados como adversidades pelos participantes durante sua vida. Diante dessa questão, 50 adolescentes apontaram de uma a 14 adversidades vividas ($M = 7,82$; $DP = 3,07$), sendo que as mais citadas pelos participantes se encontram expostas na tabela a seguir.

Tabela 18. *Eventos mais frequentes*

Adversidade	Frequência	Porcentagem
Problemas com a justiça	43	84,3
Problemas com a polícia	37	72,5
Privação de liberdade	35	71,4
Medida socioeducativa em meio aberto	33	64,7
Prisão de familiar	31	60,8
Falecimento de pessoa significativa	31	60,8

(continua)

Tabela 18. *Eventos mais frequentes* (continuação)

Adversidade	Frequência	Porcentagem
Desemprego de alguém de sua casa	28	54,9
Separação dos pais	28	54,9
Redução do nível econômico familiar	21	42,0
Filhos de pais com outros parceiros	20	39,2
Encaminhamento para o conselho tutelar	15	29,4
Acidente grave	12	23,5
Assalto	10	20,0
Fuga de casa	9	17,6
Acolhimento institucional	8	15,7
Novo casamento de pai ou mãe	8	15,7
Trabalho na rua	8	15,7
Experiência de dormir na rua	6	11,8
Fome	6	11,8

Através da Tabela 18, notou-se que as quatro adversidades mais citadas eram associadas a peculiaridades da amostra relacionadas ao cometimento de ato infracional e ao cumprimento de liberdade assistida: problemas com a justiça (N = 43; 84,3%), problemas com a polícia (N = 37; 72,5%), privação de liberdade (N = 35; 71,4%) e cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto (N = 33; 64,7%). Embora não relacionadas necessariamente a adolescentes em conflito com a lei, houve outras adversidades presentes na vida da maioria dos participantes, tais como falecimento de pessoa significativa (N = 31; 60,8%), prisão de familiar (N = 31; 60,8%), desemprego de alguém de sua casa (N = 28; 54,9%) e separação dos pais (N = 28; 54,9%). Ainda que não tenha proporção relevante, a moradia na rua se constitui uma situação adversa citada por alguns adolescentes.

As situações enfrentadas foram avaliadas como adversidades por meio de uma escala do tipo *likert*, contendo cinco pontos: um (nada ruim); dois (um pouco ruim); três (mais ou menos); quatro (muito ruim); e cinco (horrível). As respostas com frequência relevante sobre percepção dos participantes em relação aos eventos vividos se encontram expressas na tabela a seguir.

Tabela 19. *Avaliação de eventos como adversidades*

Adversidade	Média	Desvio-Padrão
Falecimento de pessoa significativa	4,61	0,67
Privação de liberdade	4,50	0,93
Acidente grave	4,50	0,80
Assalto	4,33	0,87
Problemas com a polícia	4,25	1,00
Problemas com a justiça	4,24	1,06
Experiência de dormir na rua	4,17	1,17
Fome	4,17	1,17
Prisão de familiar	4,07	1,02
Encaminhamento para o conselho tutelar	3,80	1,21
Fuga de casa	3,78	1,09
Acolhimento institucional	3,63	1,69
Medida socioeducativa em meio aberto	3,58	1,63
Separação dos pais	3,46	1,58
Redução do nível econômico familiar	3,33	1,24
Desemprego de alguém de sua casa	2,86	1,15
Trabalho na rua	2,50	1,85
Novo casamento de pai ou mãe	2,00	1,67
Filhos dos pais com outros parceiros	1,53	1,02

Considerando a faixa de quatro a cinco pontos como representante de situações altamente negativas segundo a percepção dos participantes, a tabela 12 aponta em ordem decrescente de avaliação as seguintes ocasiões: falecimento de pessoa importante ($M = 4,61$; $DP = 0,67$), privação de liberdade ($M = 4,50$; $DP = 0,93$), acidente grave ($M = 4,50$; $DP = 0,80$), assalto sofrido ($M = 4,33$; $DP = 0,87$), problemas com a polícia ($M = 4,25$; $DP = 1,00$), problemas com a justiça ($M = 4,24$; $DP = 1,06$), experiência de dormir na rua ($M = 4,17$; $DP = 1,17$), fome ($M = 4,17$; $DP = 1,17$) e prisão de familiar ($M = 4,07$; $DP = 1,02$). Apesar de não constar na tabela devido ao fato de ser pouco citada, a experiência de moradia na rua foi avaliada com pontuação cinco (horrível) por todos que a relataram.

5.5.3.4 Preconceito

O preconceito sofrido pelos participantes foi alvo de investigação do estudo. Para isso, utilizou-se uma escala do tipo *likert* com cinco pontos para avaliar a regularidade dessa experiência: nunca (um), quase nunca (dois), às vezes (três), quase

sempre (quatro) e sempre (cinco). A escala utilizada avaliou o preconceito recebido devido a 13 motivos e, a partir dessa avaliação, a média de preconceito percebido por cada participante variou de um a 3,77 ($M = 1,48$; $DP = 0,63$). Situada entre “nunca” e “quase nunca”, essa pontuação média nesta escala pode revelar que os adolescentes, na maioria das vezes, percebiam-se como recebendo um nível baixo de preconceito. Para auxiliar a análise dos motivos pelos quais os participantes sofreram preconceito, a Tabela 20 apresenta suas frequências.

Tabela 20. *Motivos de preconceito*

Motivo	Média	Desvio-padrão
Cumprimento de medida socioeducativa	2,14	1,52
Aparência física	1,80	1,40
Bairro em que reside	1,76	1,26
Nível socioeconômico	1,73	1,31
Trabalho dos pais	1,45	1,03
Cor de pele	1,43	1,03
Escola em que estuda	1,37	0,94
Idade	1,33	0,82
Gênero	1,31	0,95
Religião	1,25	0,69
Deficiência	1,24	0,89
Trabalho do adolescente	1,22	0,83
Escolhas sexuais	1,20	0,80

A Tabela 20 mostra que a regularidade da experiência de preconceito foi percebida como baixa em cada um dos possíveis motivos previstos no questionário, com exceção do cumprimento de medida socioeducativa. De modo complementar, algumas informações dos participantes foram reunidas a fim de compreender melhor o preconceito recebido pelos participantes devido à cor de pele, à idade, ao sexo e à religião. Para isso, a informação dada pelo participante a respeito desses atributos foi comparada ao preconceito percebido pelo mesmo por tais motivos, utilizando o Teste de Mann-Whitney para o sexo e o Teste de Kruskal-Wallis para os demais atributos. A partir desses testes, não se encontrou nenhuma diferença significativa entre os atributos informados e a percepção de preconceito percebido por tais motivos, o que permite

inferir que somente o fato de o participante ter determinada característica relacionada às variáveis investigadas não pareceu explicar totalmente o preconceito sofrido, podendo tal vivência estar relacionada a outros fatores não diretamente ligados aos atributos dos participantes. Todavia, considerou-se importante apontar que, embora o Teste de Kruskal-Wallis não tenha verificado diferença significativa entre a cor da pele informada pelos adolescentes e a média de preconceito devido a esta característica ($\chi^2 = 3,108$; $gl = 3$; $p = 0,375$), notou-se que a experiência de racismo foi relatada somente por adolescentes negros ($M = 1,92$; $DP = 1,55$) e pardos ($M = 1,30$; $DP = 0,77$), não sendo citada por nenhum que se declarou branco ou amarelo. Também importa destacar que o preconceito voltado ao cumprimento de medida socioeducativa teve vivência mais regular entre os participantes, apresentando avaliação ainda maior do que a percepção de racismo por participantes negros. Ao se investigar a diferença na pontuação média dos itens da escala, notou-se que ela foi relevante ($\chi^2 = 66,088$; $gl = 12$; $p < 0,001$; Teste de Friedman) e, através do Teste de Wilcoxon, utilizado como *Post Hoc* ($p < 0,05$), notou-se que o preconceito por cumprir medida socioeducativa foi significativamente maior do que os demais, com exceção daqueles voltados ao nível socioeconômico e à aparência física.

5.5.3.5 Doenças e deficiências

A maioria dos participantes relatou ausência de doenças crônicas ($N = 46$; 90,2%), problemas mentais ($N = 47$; 92,2%) e deficiências ($N = 50$; 98,0%); como é possível observar, poucos apresentaram algum tipo de problema de saúde. Aqueles que citaram doenças crônicas se referiram a adenoide, asma, déficit de atenção e hipertensão. Os que identificaram problemas mentais citaram ansiedade, dificuldades de aprendizagem, depressão relacionada à abstinência de drogas e estresse. A única deficiência apontada foi categorizada como sendo física.

5.5.3.6 Suicídio

A ideação suicida teve presença em uma parcela da amostra ($N = 8$; 15,7%) e aqueles que pensaram em se matar relataram que essa possibilidade foi considerada de uma a dez vezes ($M = 2,57$; $DP = 3,36$). A tentativa de suicídio foi realizada por quatro participantes e, embora este número não contemple uma proporção grande dos adolescentes, ele se mostra importante por representar a metade das pessoas que pensaram em se matar. Aqueles que buscaram o suicídio fizeram de uma a três tentativas por meio de: faca, tesoura ou canivete; revólver; enforcamento; e remédios ou venenos. A idade que tinham na primeira vez em que buscaram sua morte variou de 14 a 17 anos.

5.5.3.7 Envolvimento com situações ilegais

Como esperado de uma amostra de adolescentes cumprindo medida socioeducativa, a maioria dos participantes relatou ter se envolvido com pelo menos uma situação ilegal ($N = 47$; 96,0%). A quantidade de ocasiões citadas variou de uma a sete ($M = 2,47$; $DP = 1,71$) e as situações ilegais apontadas, em ordem de frequência, foram: venda de drogas ($N = 34$; 68,0%), envolvimento em brigas com agressão física ou violência contra pessoas ($N = 24$; 48,0%), assalto ($N = 20$; 40,0%), roubo ($N = 19$; 38,0%) e destruição de propriedade ($N = 7$; 14,0%). Houve alguns atos infracionais citados em menor proporção, como envolvimento em pichação, porte ilegal de arma, sequestro, tentativa de homicídio, tráfico de drogas, troca de tiros e uso de drogas. Um adolescente relatou ter se envolvido em uma situação ilegal diferente que não quis identificar.

Como se pode observar nos resultados apresentados, quatro adolescentes não citaram nenhuma situação ilegal com a qual se envolveram. O instrumento utilizado não permite afirmar que tal resposta se deva à falta de resposta desses participantes ou à

ausência de envolvimento com atos infracionais. Todavia, durante a coleta de dados, obtivemos informações dos técnicos dos programas e dos participantes de algumas situações em que o adolescente cumpria medida socioeducativa mesmo sem ter se envolvido com atos infracionais. Nessas situações, as explicações dadas foram: (1) o participante se envolveu com uma situação ilegal, mas não percebeu a irregularidade desta atividade; (2) o adolescente não foi o responsável pelo ato infracional cometido, mas, devido a ameaças recebidas, assumiu a culpa pelo mesmo; (3) o adolescente não foi o responsável pelo ato infracional cometido, mas não conseguiu comprovar sua inocência diante de depoimentos que o apontaram como o responsável pela situação ilegal. Embora essas situações tivessem baixa frequência, elas assumem importância ao se considerar que os participantes da pesquisa são adolescentes que cumprem medida socioeducativa e a receberam após uma série de procedimentos jurídicos que incluem apuração do caso.

A fim de complementar as informações sobre o fator de risco investigado, utilizou-se o Teste do Qui-quadrado para verificar se haveria relação entre a violência recebida e perpetrada por adolescentes. Os resultados indicaram a redução significativa da vivência de violência intrafamiliar em participantes que não se envolveram em brigas com agressão física ou violência contra pessoas. Desse modo, esses adolescentes apresentaram menores experiências de violência intrafamiliar por meio de ameaças ou humilhações ($N=16$; 32,0%), ($\chi^2 = 5,265$; $p = 0,022$), soco ou surra ($N=19$; 38,0%), ($\chi^2 = 6,411$; $p = 0,011$), e agressão com objeto ($N=23$; 46,0%), ($\chi^2 = 5,888$; $p = 0,015$). Por outro lado, não foram encontradas diferenças significativas no grupo citado em relação à vivência ou não de violência extrafamiliar envolvendo ameaças ou humilhações ($\chi^2 = 0,020$; $p = 0,887$), soco ou surra ($\chi^2 = 0,703$; $p = 0,402$) e agressão com objeto ($\chi^2 = 1,202$; $p = 0,273$).

5.5.3.8 Uso de drogas

O estudo buscou investigar o uso de drogas pelos participantes e, por meio dele, obteve-se a informação de que a maioria dos adolescentes já havia experimentado pelo menos algum tipo de droga ($N = 40$; 78,4%). A partir desse grupo, buscou-se também verificar: drogas experimentadas; idade do primeiro uso; primeira substância consumida; frequência anual e mensal de uso; contexto da utilização; uso de drogas no entorno social dos participantes; e desejo e tentativa de interrupção do consumo e resultados e apoio obtidos.

Aqueles que experimentaram alguma droga citaram de uma a sete substâncias ($M = 3,38$; $DP = 1,63$). As drogas mais citadas foram maconha ($N = 36$; 70,6%), bebida alcoólica ($N = 32$; 62,7%), cigarro ($N = 29$; 56,9%), cocaína ($N = 12$; 23,5%), solventes ($N = 11$; 21,6%) e ecstasy ($N = 10$; 19,6%). Outras drogas experimentadas em menor proporção foram dietilamida do ácido lisérgico (LSD), remédios e chás alucinógenos. Conforme os adolescentes, nenhum deles provou crack, remédio para emagrecer sem receita médica e anabolizante.

Em ordem crescente, a idade em que os participantes utilizaram alguma droga pela primeira vez foi de: 10 a 18 anos para a bebida alcoólica ($M = 13,87$; $DP = 1,71$); 11 a 17 anos para o cigarro ($M = 13,71$; $DP = 1,76$); 11 a 17 anos para a maconha ($M = 13,37$; $DP = 1,52$); 12 a 17 anos para a cocaína ($M = 14,55$; $DP = 1,44$); 13 a 18 anos para o ecstasy ($M = 15,30$; $DP = 1,49$); 14 a 17 anos para os solventes ($M = 15,09$; $DP = 1,38$); 14 a 18 anos para o chá alucinógeno ($M = 15,67$; $DP = 2,08$); e 16 anos para o remédio alucinógeno e outra droga citada.

Observou-se que a maioria dos participantes citou a maconha como a primeira droga experimentada ($N = 28$; 54,9%). As demais drogas foram apresentadas em menor número, as quais foram bebida alcoólica, tabaco, lança-perfume e tabaco juntamente

com a maconha. Houve quatro adolescentes que, embora já houvessem experimentado alguma droga, não responderam qual foi a primeira a ser consumida.

Também foi alvo de investigação a frequência anual e mensal do uso de drogas entre os participantes. Entre eles, 34 fizeram uso no último ano (66,7%) de um a cinco tipos de substâncias ($M = 2,68$; $DP = 1,07$). As drogas mais consumidas no último ano pelos adolescentes foram maconha ($N = 27$; 52,9%), cigarro ($N = 25$; 49,0%), álcool ($N = 24$; 47,1%) e cocaína ($N = 6$; 11,8%). Outras substâncias menos utilizadas no período investigado eram solventes, ecstasy e chás alucinógenos. Nenhum participante tinha consumido remédios com efeitos alucinógenos ou outras drogas no último ano.

A frequência do uso de substâncias no mês mais próximo foi avaliada por meio de uma escala do tipo *likert* que variou de um (não usei no último mês) a quatro (usei cinco ou mais vezes por semana). Nesse parâmetro, foram encontrados 25 participantes que fizeram uso de algum tipo de substância no mês em que responderam à pesquisa, o que representa 49,0% de toda a amostra da pesquisa. A Tabela 21 apresenta um resumo do consumo semanal das drogas mais utilizadas no mês derradeiro.

Tabela 21. *Consumo semanal de drogas no último mês*

Consumo mensal	Maconha	Cigarro	Álcool	Cocaína
Cinco ou mais vezes na semana	14	10	1	3
De uma a quatro vezes por semana	3	2	2	0
Menos de uma vez por semana	2	3	11	1
Não usou	7	9	8	2
Total	26	24	22	6

Conforme informações da Tabela 21, o consumo da maconha esteve relacionado ao uso frequente ou ausente, sendo as categorias com maior resposta: cinco ou mais vezes na semana ($N = 14$; 27,5%) e não usou ($N = 7$; 13,7%). A utilização do cigarro também pareceu frequente ou ausente, tendo em vista que as classes mais citadas eram: cinco ou mais vezes na semana ($N = 10$; 19,6%) ou sem consumo no período ($N = 9$; 17,6%). Percebeu-se que a bebida alcoólica teve uma utilização esporádica visto que as

respostas mais marcadas pelos participantes foram menos de uma vez por semana ($N = 11$; 21,6%) e ausência do uso no mês ($N = 8$; 15,7%). A cocaína teve continuidade variada de consumo, havendo participantes que a utilizavam cinco ou mais vezes por semana ($N = 3$; 5,9%), menos de uma vez por semana ($N = 1$; 2,0%) ou nenhum uso no último mês ($N = 2$; 3,9%). Os adolescentes relataram baixa regularidade do uso de ecstasy, respondendo que não consumiram a substância no período investigado ou utilizado menos de uma vez por semana. Nenhum dos adolescentes havia feito uso de solventes ou de chás alucinógenos no mês de referência.

O uso de drogas no entorno social dos adolescentes de toda a amostra também foi verificado pelas perguntas do instrumento de pesquisa. A partir dessa questão, observou-se que 39 tinham algum amigo próximo que consumia drogas (76,5%), sendo estas substâncias lícitas ($N = 28$; 54,9%) ou ilícitas ($N = 22$; 43,1%), e 31 apontaram algum familiar que também fazia esse uso de drogas (60,8%), apontando aqueles que utilizavam substâncias lícitas ($N = 24$; 47,1%) ou ilícitas ($N = 12$; 23,5%). O Teste do Qui-quadrado foi utilizado para verificar a possível ligação da proximidade com amigos ou familiares que utilizam drogas com a experimentação e a utilização anual e mensal de drogas pelos participantes. Os resultados mostraram que participantes com amigos próximos que consomem drogas foram mais numerosos ao experimentar algum tipo de droga ($N = 34$; 66,7%), ($\chi^2 = 7,498$; $p = 0,006$), e fazer uso de substâncias psicoativas no último ano ($N = 29$; 56,9%), ($\chi^2 = 4,413$; $p = 0,036$), e no mês mais próximo ($N = 29$; 56,9%), ($\chi^2 = 4,413$; $p = 0,036$). Por outro lado, o teste não encontrou diferenças do uso de drogas por adolescentes que tinham familiares que consumiam tais substâncias.

Verificou-se como era o contexto do consumo da substância. Diante dessa questão, os adolescentes citaram de um a quatro contextos ($M = 1,51$; $DP = 0,76$), sendo que o uso de drogas com amigos predominou na amostra ($N = 33$; 64,7%). Houve

também uma quantidade considerável de pessoas que consumiam drogas quando estavam sozinhas (N = 19; 37,3%) ou com namorado (N = 6; 11,8%). Em menor proporção, houve participantes que relaram utilizar drogas com algum familiar e com outras pessoas.

Entre os participantes, a maioria já tinha pensado em parar de usar alguma droga (N = 32; 62,7%) e 25 relataram ter tentado interromper o consumo (49,0%). Entre aqueles que não buscaram deixar de usar nenhuma droga, seis haviam ingerido pelo menos uma substância de modo regular (11,8%), embora também haja adolescentes que não tinham experimentado alguma droga, mas nunca fizeram uso regular.

Considerando apenas participantes que buscaram interromper o uso de drogas, 21 se referiam à maconha (41,2%); 15 ao cigarro (29,4%); 12 ao álcool (23,5%); nove à cocaína (17,6%). Algumas tentativas ocorridas em menor proporção estavam relacionadas ao uso de solventes e outras drogas. Quanto ao resultado desse esforço, observou-se que: 12 conseguiram parar de usar maconha (23,5%); 10 deixaram o álcool (19,6%); nove largaram o cigarro (17,6%); e seis interromperam o uso da cocaína (11,8%). Também houve sucesso entre adolescentes que buscaram deixar de consumir solventes e outras drogas. Algumas tentativas de interromper o uso de drogas falharam. Dessas, quatro se referiam ao uso do cigarro, quatro a outras drogas, três à maconha, uma à cocaína e uma ao álcool. Ainda houve pessoas que interromperam o uso de drogas e o retomaram posteriormente: seis com a maconha, dois com a cocaína, dois com o cigarro e um com o álcool. Como se pode notar, as respostas revelam que, proporcionalmente, houve mais insucesso na interrupção da maconha do que nas outras drogas citadas.

A pesquisa buscou compreender como se deu a tentativa de suspensão do uso de drogas e permitiu notar que a maioria dos participantes empreendeu este esforço sem a

ajuda de outras pessoas (N = 16; 31,4%). O apoio de demais fontes foi menos frequente, como o auxílio prestado por amigo ou grupo, igreja, familiares, hospital ou posto, companheiro e instituição que executa medida socioeducativa. Ressalta-se que apenas três adolescentes citaram dois locais em que receberam ajuda para interromper o consumo de substâncias psicoativas, os demais apontaram uma única fonte de apoio.

5.5.4 Fatores de proteção para permanência na escola

O Teste do Qui-quadrado foi utilizado para verificar a possibilidade de comparar participantes que se encontravam ou não em situação de evasão escolar. Através de tal procedimento, constatou-se não haver diferença significativa na distribuição da amostra conforme essa variável ($\chi^2 = 0,020$; $p = 0,889$), o que possibilita a comparação dos grupos de adolescentes com evasão escolar (N = 26; 51,0%) e sem esta situação (N = 25; 49,0%). A partir dessa informação, realizaram-se testes para investigar a ligação dos fatores de proteção avaliados à situação de permanência na escola entre os participantes.

Os procedimentos utilizados não apontaram diferenças significativas entre pessoas que continuaram ou interromperam seus estudos no que se refere a: acesso a serviços de saúde; autoeficácia; atividades desenvolvidas no tempo livre; informações profissionais; percepção da comunidade; perspectiva de futuro; e religião. Investigou-se também a presença dos adolescentes em equipes esportivas, que foi a única atividade em grupo citada de modo relevante pelos participantes, e não se encontrou diferença significativa dessas informações conforme a situação escolar dos adolescentes. Todavia, houve variações relevantes entre participantes evadidos e não evadidos da escola em relação a dados socioeconômicos, percepção da família, informações escolares, acesso e uso de meios de comunicação e autoestima. A organização desses dados seguiu aquela usada para ordenar a descrição da amostra.

5.5.4.1 Dados socioeconômicos

Utilizou-se o Teste de Mann-Whitney para investigar possíveis diferenças entre os grupos no que se refere à quantidade de pessoas em casa e se verificou que este número era maior em adolescentes que estudavam ($M = 4,96$; $DP = 1,72$) do que naqueles em evasão escolar ($M = 3,68$; $DP = 1,78$), ($Z = -2,192$; $p = 0,028$). Além disso, foi possível observar um número elevado de participantes que estavam estudando e que não eram os principais mantenedores de suas famílias ($N = 22$; 44,0%), ($\chi^2 = 6,211$; $p = 0,013$).

5.5.4.2 Escola

A variação entre os grupos na conectividade à escola foi investigada por meio do Teste de Mann-Whitney. Através desse procedimento, não se notou nenhuma diferença relevante na média dessa variável segundo a situação escolar dos participantes. Porém, ao aplicar os testes aos itens da escala utilizada, verificou-se que adolescentes que prosseguiram seus estudos podiam contar mais com técnicos da escola ($M = 3,96$; $DP = 1,17$) do que participantes em evasão escolar ($M = 2,92$; $DP = 1,62$), ($Z = -2,247$; $p = 0,025$), sendo que este segundo grupo considerou a experiência na última escola em que estudou. O teste usado não apontou variação considerável entre os grupos em relação ao seu nível de escolaridade e ao turno em que estudavam.

5.5.4.3 Família

Utilizou-se o Teste de Mann-Whitney para comparar a percepção da família nos grupos. Considerando esse aspecto de modo geral, não foi encontrada nenhuma diferença entre adolescentes que estavam ou não estudando. Mas houve variações importantes em algumas respostas da escala usada para inferir a vida familiar do participante. A partir do grau de concordância dos participantes em relação à frase “raramente ocorrem brigas na minha família”, foi verificada a presença de conflitos de

modo inverso, sendo assim é possível compreender que a redução da pontuação obtida pelo participante na escala de *likert* presente nessa resposta corresponde ao aumento de atritos familiares. Considerando essa peculiaridade da questão, notou-se que a ocorrência de brigas familiares foi maior em adolescentes que estudavam ($M = 2,36$; $DP = 1,66$) do que naqueles que não estudavam ($M = 3,28$; $DP = 1,57$), ($Z = -2,092$; $p = 0,036$). Além disso, verificou-se que aqueles afirmaram se sentir mais aceitos pelos pais ($M = 4,48$; $DP = 1,05$) do que participantes evadidos ($M = 3,73$; $DP = 1,56$), ($Z = -2,003$; $p = 0,045$).

Por meio do Teste do Qui-quadrado, observou-se uma quantidade relevante de adolescentes que estudavam e buscaram interromper o uso de drogas sem ajuda de outras pessoas ($N = 9$; 17,6%), ($\chi^2 = 4,890$; $p = 0,027$).

5.5.4.4 Meios de comunicação

A partir do Teste do Qui-quadrado, investigou-se o predomínio do acesso a determinados meios de comunicação entre adolescentes que permaneceram estudando ou evadiram da escola. Além disso, encontrou-se um número relevante de participantes em evasão escolar que tinham celulares ($N = 20$; 39,2%), ($\chi^2 = 5,796$; $p = 0,016$), utilizavam a internet para baixar músicas, jogos e filmes ($N = 16$; 41,0%), ($\chi^2 = 5,132$; $p = 0,023$) e não usavam a internet com a finalidade de fazer trabalhos da escola ($N = 17$; 43,6%), ($\chi^2 = 7,127$; $p = 0,008$). Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos em relação ao acesso a televisão e a internet, ao local de acesso à internet, à frequência de seu uso, ao seu tempo médio de conexão e às seguintes finalidades de seu uso: comunicar-se com pessoas, navegar em sites de interesse, fazer ou escrever blogs, jogar, comprar coisas e outras atividades. O Teste de Mann-Whitney foi usado para verificar possíveis diferenças entre os grupos em relação a outros aspectos ligados ao uso da internet, tais como quantidade de atividades realizadas na rede e número de

locais de acesso. A realização desse procedimento também não indicou nenhuma variação relevante dessas informações conforme a situação escolar dos participantes.

5.5.4.5 Autoestima

A diferença entre os grupos em suas respostas acerca da autoestima foi investigada pelo Teste de Mann-Whitney. Embora o procedimento não tenha apontado variações relevantes na média desse fator conforme a situação escolar dos participantes, ele mostrou algumas diferenças nas respostas dos grupos em relação a itens da escala. Sendo assim, adolescentes que estavam estudando discordaram mais da frase “Às vezes, eu penso que não presto para nada” ($M = 4,52$; $DP = 0,85$) do que aqueles que estavam em evasão escolar ($M = 3,73$; $DP = 1,19$), ($Z = -2,514$; $p = 0,012$). E, fortalecendo o resultado anterior, os primeiros participantes se consideraram mais úteis ($M = 4,75$; $DP = 0,61$) do que os últimos ($M = 4,12$; $DP = 1,21$), ($Z = -1,975$; $p = 0,048$). Além dessas informações, também se notou que o nível de satisfação do adolescente com ele mesmo foi maior em pessoas que estudavam ($M = 5,00$; $DP = 1,08$) do que naqueles em situação de evasão escolar ($M = 4,08$; $DP = 1,09$), ($Z = -2,185$; $p = 0,029$).

5.5.5 Fatores de risco para a evasão escolar

A investigação da ligação de fatores de risco avaliados à evasão escolar também foi realizada por meio de testes. A partir da análise realizada, não se encontrou diferenças significativas entre pessoas que continuaram ou interromperam seus estudos no que se refere a experiências relacionadas aos seguintes fatores de risco: doenças ou deficiências, envolvimento com situações ilegais, informações socioeducativas, problemas escolares, suicídio, uso de drogas e violência. Todavia, foram notadas variações importantes entre os grupos investigados de acordo com as adversidades enfrentadas e o preconceito sofrido. Utilizou-se a ordem de descrição das respostas dos

participantes para organizar as inferências a respeito de adolescentes que se encontram dentro e fora da escola.

5.5.5.1 Dados socioeconômicos

Verificou-se a ligação da presença de pessoas na casa dos participantes com sua situação escolar. Para isso, utilizou-se o Teste do Qui-quadrado e se observou um número significativo de adolescentes que se encontravam em evasão escolar e que não tinham a presença de pai ($N = 20$; 40,0%), ($\chi^2 = 5,120$; $p = 0,024$) ou da avó ($N = 18$; 36,0%), ($\chi^2 = 4,638$; $p = 0,031$), entre as pessoas de sua casa. Isso permite inferir que a presença desses familiares pode estar ligada de alguma forma direta ou indireta à continuidade dos estudos desses adolescentes. Não foi observada nenhuma diferença significativa nessa situação escolar a partir da presença de mãe, tio, irmãos, avô e outras pessoas na residência dos participantes. De modo a auxiliar a compreensão desses resultados, verificaram-se novas informações entre os grupos em relação a tal aspecto familiar. Para isso, utilizou-se o Teste de Mann-Whitney para comparar os grupos em relação à quantidade de adultos em sua casa e se notou uma diferença ainda mais significativa ($Z = -2,598$; $p = 0,009$) do que a encontrada em relação à presença do pai e da avó, sendo que o número médio de adultos em casa foi maior em adolescentes no ensino médio ($M = 1,88$; $DP = 0,79$) do que naqueles em evasão escolar ($M = 1,17$; $DP = 0,92$). A partir dessas informações, observou-se que a diferença encontrada entre os grupos em relação ao pai e à avó residirem com o participante pode estar relacionada à presença desses familiares *per se*, mas também pode estar ligada à quantidade de adultos na casa do adolescente.

Possíveis diferenças entre os grupos em relação à participação de pessoas no sustento familiar foram avaliadas pelo Teste do Qui-quadrado. A partir desse procedimento, notou-se um aumento significativo de adolescentes em evasão escolar

que não tinham avó cumprindo essa função ($N = 26$; 52,0%), ($\chi^2 = 6,019$; $p = 0,014$). Buscaram-se também informações complementares de modo a compreender melhor esse resultado e, do mesmo modo que a análise das pessoas que residiam com o participante, encontrou-se que a quantidade de pessoas que sustentam a casa, desconsiderando o próprio adolescente, esteve associada à sua situação escolar ($Z = -2,167$; $p = 0,030$; Teste de Mann-Whitney), sendo que a média de adultos exercendo essa função foi maior em pessoas com ensino médio ($M = 1,33$; $DP = 0,82$) do que naquelas em evasão escolar ($M = 0,81$; $DP = 0,80$).

Além dessas variações, também se observou que a idade de pessoas em evasão escolar ($M = 17,54$; $DP = 1,63$) foi significativamente maior do que daquelas que estavam estudando ($M = 16,04$; $DP = 1,57$), ($Z = -2,996$; $p = 0,003$; Teste de Mann-Whitney). Não foi verificada diferença entre os grupos no que se refere aos seguintes dados socioeconômicos: cor, escolaridade dos pais, estado civil, quantidade de filhos, renda mensal familiar, recebimento de bolsa ou auxílio.

5.5.5.2 Adversidades

O Teste do Qui-quadrado foi aplicado em cada evento possivelmente percebido como adversidade no questionário para identificar alguma variação na presença de dificuldades entre alunos que continuaram e interromperam seus estudos. As situações relatadas por um número significativamente maior de adolescentes em evasão escolar foram: desemprego de alguém em casa ($N = 18$; 35,3%), ($\chi^2 = 4,398$; $p = 0,036$); privação de liberdade ($N = 22$; 44,9%), ($\chi^2 = 4,720$; $p = 0,030$); problemas com a polícia ($N = 22$; 43,1%), ($\chi^2 = 3,878$; $p = 0,049$); e separação dos pais ($N = 18$; 35,3%), ($\chi^2 = 4,398$; $p = 0,036$).

De modo diferente dos demais eventos apresentados, a ausência de novo casamento de pai ou mãe esteve mais presente em adolescentes evadidos da escola ($N =$

25; 49,0%), ($\chi^2 = 5,622$; $p = 0,018$). Não foram encontradas variações relevantes entre os grupos relacionadas às seguintes situações: acidente grave, acolhimento institucional, assalto, encaminhamento para Conselho Tutelar, falecimento de pessoa importante, filhos de pais com outros parceiros, fome, fuga de casa, medida socioeducativa em meio aberto, moradia na rua, pernoite na rua, prisão de familiar, problemas com a justiça, redução de nível econômico familiar e trabalho na rua.

A fim de complementar as informações anteriores, utilizou-se o Teste de Mann-Whitney para investigar diferenças na quantidade de adversidades enfrentadas por participantes conforme sua situação escolar e se verificou que elas foram mais numerosas em pessoas evadidas da escola ($M = 8,81$; $DP = 3,14$) do que em participantes que estavam estudando ($M = 6,75$; $DP = 2,66$), ($Z = -2,111$; $p = 0,035$). O referido teste foi igualmente utilizado para verificar se houve diferença na percepção da adversidade vivida entre os grupos, no entanto não foi encontrada nenhuma variação considerável nessa resposta.

5.5.5.3 Preconceito

O Teste de Mann-Whitney foi utilizado para investigar diferenças entre os grupos em relação a algum preconceito sofrido. Embora o procedimento não tenha apontado nenhuma variação relevante na média geral de preconceito sofrido por adolescentes que estavam ou não estudando, ele mostrou que houve diferença entre os grupos nessa vivência em relação a motivos específicos. Desse modo, notou-se que o preconceito por causa do nível socioeconômico foi mais sofrido por pessoas em evasão escolar ($M = 2,15$; $DP = 1,62$) do que por adolescentes que estavam estudando ($M = 1,28$; $DP = 0,68$), ($Z = -2,075$; $p = 0,038$). Além desse preconceito, o direcionado à deficiência do adolescente também foi mais frequente nos evadidos ($M = 1,46$; $DP =$

1,21) do que entre os que se encontravam na escola ($M = 1,00$; $DP = 0,00$), ($Z = -2,021$; $p = 0,043$).

5.5.6 Comentários dos participantes sobre a pesquisa

Como forma de complementar o atual estudo, disponibilizou-se um espaço no questionário para comentários dos participantes sobre a pesquisa. Esta questão aberta foi preenchida por 22 adolescentes (43,1%) que na maioria das vezes aproveitaram o espaço para elogiar a pesquisa ou seu tema ($N = 16$; 31,4%), usando adjetivos como bom, importante e interessante. Tais apontamentos foram associados ao anonimato garantido aos participantes, às possíveis contribuições do estudo para a construção de políticas públicas e à oportunidade de refletir sobre sua vida ao responder o questionário, como relatou um dos participantes: “Achei legal porque não mostra o nome e também porque faz a pessoa parar para pensar na vida e em tudo o que faz”.

Em número menos expressivo, houve outros modos de se utilizar a questão aberta do questionário, os quais se relacionaram a deixar análises sobre o assunto, reflexões sobre a própria vida, críticas e sugestões. Os três participantes que realizaram análises sobre o tema investigado, disseram que: estudar é algo importante; a maioria dos adolescentes em conflito com a lei possui dificuldade para se relacionar com outras pessoas e que não encontram oportunidades na vida; e é difícil acabar com a criminalidade enquanto houver pessoas enfrentando dificuldades associadas à desigualdade social e à vida familiar e escolar, sendo necessárias políticas públicas para apoio de pessoas que enfrentam tais adversidades, especialmente no início da adolescência. Houve também quatro pessoas que fizeram reflexões sobre sua vida, seu comportamento, seu futuro e as oportunidades recebidas naquele momento de sua vivência; um adolescente não descreveu a reflexão realizada e disse de modo sucinto que o tema o fez pensar. Um participante utilizou a questão para deixar sua insatisfação

por receber tantas perguntas a respeito de sua vida, especialmente em aspectos relacionados ao ato infracional cometido, mas ver poucas ações frente a estas informações. Houve ainda uma sugestão a fim de que a pesquisa falasse da desigualdade social que existe no país.

5.6 DISCUSSÃO

Considerando a revisão da literatura sobre o tema e os resultados encontrados no presente estudo, realizou-se a discussão dos dados investigados. De modo a facilitar a compreensão, manteve-se a mesma organização dos resultados, que apresentou dados socioeconômicos, avaliação de fatores de proteção, avaliação de fatores de risco e associação de fatores de risco e de proteção respectivamente à evasão escolar e à permanência na escola.

5.6.1 Dados socioeconômicos

Algumas características predominantes da amostra se aproximaram dos resultados encontrados por outras pesquisas com adolescentes em conflito com a lei, como o número significativo de pessoas do sexo masculino entre os participantes do estudo (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2008; Nardi & Dell’Aglia, 2014). A prevalência de rapazes cumprindo medida socioeducativa apoia as discussões sobre a maior vulnerabilidade desse grupo em relação a comportamentos de risco devido à influência da socialização de gênero comum no contexto nacional, a qual traz maior liberdade para rapazes ficarem na rua e expectativas de masculinidade ligadas à força e coragem (Baker, 2000; Nascimento et al., 2009; Poletto et al., 2009; Trindade, 2005).

A proporção de afrodescendentes encontrados na amostra deste trabalho (90,2%) foi superior ao percentual desse mesmo grupo nos resultados de outra pesquisa com adolescentes de escolas públicas no mesmo estado, de 70,8% (Martins, 2013). Por

outro lado, o alto número de negros e pardos também foi encontrado em outros estudos com o público investigado (Coelho & Rosa, 2013; Gallo & Williams, 2008; Martins & Pillon, 2008). Essa informação se aproxima de pesquisas que apontam que homens negros pobres e jovens enfrentam maiores dificuldades na vida escolar (IBGE, 2012b) e estão mais expostos à violência (Sant'Anna et al., 2005; Szwarcwald et al., 1999, Waiselfisz, 2013), que são dois fatores de risco igualmente associados à conduta infracional (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell'Aglia, 2010). Todavia, é importante compreender que a presença destes fatores de risco nesse grupo não pode ser atribuída a suas características individuais. Pelo contrário, deve-se considerar que esse predomínio revela adversidades enfrentadas por tal parcela da população diante do contexto social brasileiro, tendo em vista que por vezes afrodescendentes têm seus direitos negados e sofrem com o racismo que ainda vigora de modo sutil no país, trazendo vários prejuízos a estas pessoas (Ferreira & Camargo, 2011). Outro resultado da pesquisa atual que reforça a existência de uma realidade hostil a este público é que somente adolescentes afrodescendentes relataram sofrer preconceito devido à cor de pele.

Ao se investigar adolescentes em conflito com a lei, entende-se que a faixa etária possível dessa população apresenta restrições legais, que impõem que o atendimento socioeducativo seja realizado somente por pessoas com idade entre 12 a 20 anos e que cometeram ato infracional antes da maioridade penal (Lei n. 8.069, 1990). Apesar disso, os resultados do estudo também foram próximos aos dados encontrados por Gallo e Williams (2008) e Martins e Pillon (2008) no que se refere à faixa etária e à idade média dos participantes.

O predomínio de atos infracionais análogos aos Crimes contra o Patrimônio (52,0%) e, em seguida, à Lei Antidrogas (36,0%) como infrações pelas quais os

participantes cumpriam medida socioeducativa esteve presente nos resultados da pesquisa de Gallo e Williams (2008) com adolescentes em liberdade assistida. Este resultado se distancia da prevalência de atos infracionais encontrada por Martins e Pillon (2008) em seu estudo com adolescentes cumprindo medida de internação que, embora apresentassem alto envolvimento com infrações análogas a essas duas categorias, também tiveram número alto de prática de homicídio (Artigo 121 do CPB), que faz parte dos Crimes contra a pessoa. A maior presença de atos infracionais violentos, como o homicídio, em adolescentes cumprindo medida de internação do que entre aqueles em liberdade assistida se mostra coerente com a legislação, considerando que o Estatuto da Criança e do Adolescente restringe a primeira medida a adolescentes que cometeram atos infracionais envolvendo violência ou grave ameaça a outras pessoas (Lei n. 8.069, 1990). Todavia, em ambas as medidas, mostra-se notável a presença de infrações que dão retorno financeiro, o que pode fortalecer discussões que enfatizam aspectos socioeconômicos como fatores de risco para o cometimento de atos infracionais. Tais estudos apontam que alguns jovens podem recorrer à ilegalidade como meio de obterem recursos financeiros, ainda que com risco, para acessarem a serviços e bens de consumo valorizados na sociedade em que se encontram (Aquino & Rocha, 2004; Capanema & Vorcaro, 2012; Gallo & Williams, 2005, 2008; Malvasi, 2011; Padovani & Ristum, 2013).

Em conformidade ao trabalho de Audi et al. (2008) que considerou a baixa escolaridade como até oito anos de estudo, identificou-se no estudo atual que esse conceito se aplica a pessoas com grau de instrução até o ensino fundamental. Haja vista essa classificação utilizada, ao menos metade dos participantes com respostas válidas apontou pais com baixa escolaridade. Essa informação se distancia dos resultados encontrados em pessoas frequentando ensino médio em escolas públicas do mesmo

estado (Martins, 2013), mas se assemelha aos resultados encontrados por outros estudos com adolescentes em conflito com a lei (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2008), o que pode apontar que esse é um resultado de certo modo peculiar ao grupo investigado por esta pesquisa. Esse aspecto familiar pode aumentar vulnerabilidades trazidas por contextos sociais desfavoráveis, visto que a baixa escolaridade de pais está associada à intensificação da influência do entorno social sobre os filhos e à redução do suporte parental necessário para seus resultados escolares (Andrada et al., 2008; Molinatti & Pelaez, 2012; Ortigão & Aguiar, 2013). Outro resultado encontrado foi que a escolaridade das mães pareceu um pouco maior do que a dos pais, o que se distanciou dos resultados encontrados em adolescentes de escolas públicas no mesmo estado (Martins, 2013), mas se aproximou das discussões que apontam maiores dificuldades de homens na vida escolar (IBGE, 2012b). Todavia, chamou a atenção no presente estudo o número grande de adolescentes que não soube informar a escolaridade dos pais. Esse dado pode revelar algum distanciamento no relacionamento com esses familiares, que se constitui uma situação associada a problemas psicossociais em filhos por dificultar a ocorrência de conversas sobre adversidades e a realização de pedidos de ajuda (Nardi & Dell’Aglia, 2010).

Tendo por base apenas as escassas respostas válidas acerca da renda familiar, encontraram-se mais participantes com famílias de baixo poder aquisitivo (classe D e E), embora alguns apresentassem condições econômicas condizentes com o padrão para classe média (classe C). Outras pesquisas encontraram resultados semelhantes ao pesquisar adolescentes em conflito com a lei e apontaram a pobreza como fator de risco para o desenvolvimento humano, mostrando que essa situação econômica pode trazer mais vulnerabilidade social e adversidades para o adolescente e sua família (Amparo et al., 2008; Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Ortigão & Aguiar,

2013). Embora a situação não possa ser considerada por si só como fator de risco para o ato infracional, alguns estudos citam aspectos econômicos como motivadores de atos infracionais em alguns casos, conforme discutido anteriormente (Aquino & Rocha, 2004; Capanema & Vorcaro, 2012; Gallo & Williams, 2005, 2008; Malvasi, 2011; Padovani & Ristum, 2013).

Ao se verificar as pessoas com as quais os adolescentes residiam e quais eram os principais responsáveis pelo sustento de sua família, observou-se que a maioria morava com mãe ou irmãos e uma quantidade grande tinha a mãe como arrimo de família, o que esteve em conformidade com os resultados encontrados por Gallo e Williams (2005). Os autores discutem ainda que acumular as responsabilidades de chefiar a família e educar os filhos pode trazer um nível de estresse maior para as mães e que tal situação pode se agravar ainda mais quando tais mulheres possuem baixa escolaridade, trabalho pouco remunerado e rede de apoio ineficaz ou ausente, chegando a afetar até mesmo o estilo parental adotado. Além disso, esses autores citam que, embora tais organizações familiares possam ser chefiadas por homens, na maioria das vezes são mães que se encontram nessa condição. Esta última informação também é apoiada pelos resultados do estudo atual, tendo em vista que o percentual de mães chefiando família monoparentais na amostra investigada foi bem superior à porcentagem de pais com essa vivência.

5.6.2 Avaliação de fatores de proteção

5.6.2.1 Escola

O presente estudo encontrou um número considerável de adolescentes com baixa escolaridade e em situação de evasão escolar. Essa informação se assemelha aos resultados encontrados por Gallo e Williams (2008) em sua pesquisa com adolescentes cumprindo medida de meio aberto e, ao mesmo tempo, revela uma vulnerabilidade

presente no público investigado, tendo em vista que sua situação escolar os distancia de importantes fatores de proteção relacionados à alta escolaridade e à inserção no ambiente escolar. Lembrando que este efeito se estende a aspectos importantes, tais como melhores oportunidades de trabalho e estabelecimento de relacionamentos significativos (Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Naiff et al., 2008; Silva & Salles, 2011).

A maioria dos participantes frequentou escolas públicas e, conforme apresentado anteriormente, uma grande quantidade deles apresentou indícios de vida escolar insatisfatória, como baixa escolaridade, situação de evasão escolar, histórico de expulsões e reprovações. Essas informações podem apoiar, de certo modo, os dados sobre menor desempenho em alunos dessa rede de ensino (IBGE, 2012b) e sobre a necessidade de melhorias nas políticas de educação no país (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2008; Mendes, 2013; Silva & Salles, 2011) como forma de garantir o direito à educação de crianças e adolescentes, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, 1990).

A percepção da escola entre os participantes ($M = 3,21$; $DP = 1,06$) foi um pouco mais negativa do que a encontrada em adolescentes de escolas públicas no Espírito Santo ($M = 3,50$; $DP = 0,81$) por meio de estudo realizado por Martins (2013), o que pode evidenciar uma vivência escolar mais positiva pelos participantes deste último estudo em relação aos adolescentes investigados pela atual pesquisa. Essa informação se mostra relevante, haja vista que este constructo está baseado em aspectos interpessoais do contexto escolar, que podem atuar como importantes fatores de proteção pelo fornecimento de apoio emocional e de modelos positivos (Maia & Williams, 2005). Além disso, o item da escala com pior avaliação, a confiança nos colegas da escola, pode revelar certa fragilidade das relações interpessoais estabelecidas

por este público com outros alunos do ambiente escolar. Este pode ser um dado relevante para a vida escolar desses jovens, tendo em vista que tais relacionamentos são importantes fontes de apoio emocional (Maia & Williams, 2005).

5.6.2.2 Trabalho

Em consonância ao estudo de Gallo e Williams (2008) com adolescentes cumprindo medidas em meio aberto, a maioria dos participantes da atual pesquisa não estava trabalhando. Por outro lado, a proporção de pessoas que estava trabalhando (34,0%) foi bem próxima da encontrada em adolescentes de escolas públicas no mesmo estado (34,7%), (Martins, 2013), o que pode sinalizar não haver diferenças entre os grupos nesse aspecto. Também houve semelhança entre os estudos em relação ao trabalho com carteira assinada. No entanto, observou-se uma distinção na área de atuação dos participantes. Os adolescentes do estudo de Martins (2013), que cursavam o ensino médio, tiveram como inserção profissional mais presente a de office-boys, secretárias e profissionais de informática, enquanto os participantes do presente estudo, cuja maioria tinha escolaridade até o ensino fundamental, apresentaram maior inserção em atividades de comércio. Tais resultados permitem notar que os adolescentes do atual estudo, que tinham menor escolaridade, apresentaram inserções profissionais menos variadas e qualificadas, o que corrobora a ideia de que o aumento da escolaridade está relacionado à ampliação das oportunidades de trabalho (Naiff et al., 2008).

Considerando o grande número de adolescentes que trabalhavam ou buscavam emprego, nota-se a relevância dessa atividade nesse grupo. Embora o delineamento escolhido não permita explorar o motivo dessa relevância, alguns estudos apontam o trabalho como importante elemento protetivo em relação ao envolvimento com atos infracionais, tendo efeitos positivos relacionados ao uso sadio do tempo livre, ao desenvolvimento da habilidade de seguir normas e ao fortalecimento de competências

em diversos contextos e níveis de relações interpessoais (Nard & Dell’Aglío, 2010). Todavia, o interesse pela atividade laboral também pode revelar a necessidade de contribuir para o orçamento familiar, que se mostra um fator de risco para a vida escolar, especialmente presente em adolescentes de classes populares (Naiff et al., 2008; Sousa & Alberto, 2008); essa última possibilidade parece provável aos 22,0% de participantes que são os principais responsáveis pelo sustento de suas famílias.

Embora o valor médio recebido por hora trabalhada entre os participantes (R\$ 4,18) seja superior ao mesmo cálculo realizado sobre o salário mínimo atual (R\$ 3,29), (Decreto n. 8.166, 2013), ainda assim ele se mostra insuficiente para garantir o que está proposto na legislação brasileira (Constituição, 1988), tendo em vista que o valor por hora proporcional ao salário mensal necessário para suprir as necessidades vitais básicas de uma pessoa e de sua família (R\$ 13,63) se mostra bem mais alto (Dieese, 2014). Na verdade, nenhum adolescente apresentou proventos iguais ao que aqui se mostra como ideal nem salários maiores do que esse valor. Sendo assim, considerando que o meio lícito e conhecido de mobilidade e inclusão social, o trabalho, não se mostrou suficiente para garantir tais direitos, o uso de atividades ilegais pode ser utilizado por alguns jovens como estratégia disponível para buscar o acesso a serviços e bens de consumo (Aquino & Rocha, 2004; Capanema & Vorcaro, 2012; Gallo & Williams, 2005, 2008; Malvasi, 2011).

5.6.2.3 Família

A percepção acerca do relacionamento familiar, segundo os participantes, mostrou-se positiva em relação às provisões oferecidas pelos pais aos filhos. Essa informação pode evidenciar a presença de disponibilidade dos progenitores em apoiar seus filhos, a qual faz parte da monitoria positiva que, sendo uma das práticas parentais positivas, pode apresentar efeitos protetivos importantes (Carvalho & Gomide, 2005).

Por outro lado, a avaliação do relacionamento familiar, considerando todos os itens ($M = 3,54$; $DP = 0,95$), foi um pouco menos positiva do que a encontrada em alunos de ensino médio em escolas públicas no mesmo estado ($M = 3,90$; $DP = 0,78$), conforme trabalho de Martins (2013), o que mostra a possibilidade de que os participantes deste último estudo tenham relacionamentos familiares mais positivos do que os adolescentes investigados pela atual pesquisa.

5.6.2.4 Comunidade

A percepção da comunidade apresentada por adolescentes em conflito com a lei desta pesquisa ($M = 2,76$; $DP = 0,91$) se aproximou bastante da encontrada por Martins (2013), ($M = 2,77$; $DP = 1,00$), o que aponta semelhança entre os grupos no que se refere ao modo como avaliavam suas comunidades. Considerando que outros estudos sobre adolescentes em conflito com a lei apontem o predomínio de residência desse público em locais de vulnerabilidade e risco social (Coelho & Rosa, 2013; Gallo & Williams, 2005), é possível que, embora a escala utilizada enfatize aspectos interpessoais da vida comunitária dos participantes, a análise feita pelos participantes tenha sido afetada negativamente pelas oportunidades e pelas adversidades que sua localização comunitária confere a seus moradores, o que se relaciona ao fato deste entorno social se mostrar favorável ou desfavorável ao desenvolvimento destes adolescentes (Molinatti & Pelaez, 2012). No entanto, chama a atenção que tanto nesse contexto quanto na escola os adolescentes da amostra também demonstraram menor confiança nas pessoas com as quais compartilhavam esses espaços.

5.6.2.5 Grupos

O percentual de participantes que frequentavam algum grupo (43,1%) foi parecido com os resultados encontrados por Martins (2013) em adolescentes cursando ensino médio em escolas públicas no mesmo estado (49,1%). No entanto as amostras se

distanciaram em relação à variedade dessa inserção em grupos. Os adolescentes que cumpriam medida socioeducativa só apresentaram inserção mais frequente em equipes esportivas, enquanto os alunos do ensino médio tinham participação considerável não somente nessas atividades, mas também em grupos religiosos e musicais. A inserção em grupos esportivos pode revelar a presença de fatores de proteção relacionados a esta atividade, que envolvem melhorias no autoconceito, na autoestima, no humor e na saúde mental (Godoy, 2002). Por outro lado, a ausência de envolvimento com outros grupos, tais como os musicais e os religiosos, evidencia a falta de importantes benefícios que essas atividades poderiam trazer para esses adolescentes, os quais podem, respectivamente, auxiliar sua vida escolar (Eugênio et al., 2012), promover resiliência e evitar o uso de drogas (Maia & Williams, 2005).

5.6.2.6 Religião

Os adolescentes investigados se perceberam com nível regular de religiosidade e se mostraram mais envolvidos com aspectos gerais da espiritualidade (nível alto) do que com a prática de religiões específicas (nível regular). Em conformidade com esse dado, houve uma proporção muito maior de pessoas sem religião e que acreditam em Deus (43,1%) do que de evangélicos (37,3%) e de católicos (17,6%). Além disso, essa proporção de pessoas sem religião foi superior àquela encontrada em alunos frequentando ensino médio em escolas públicas no mesmo estado (18,3%), (Martins, 2013), e se aproxima dos resultados de outro trabalho com adolescentes cumprindo liberdade assistida (Coelho & Rosa, 2013), reforçando que este pode ser um aspecto comum no público investigado. Sendo assim, essas informações podem evidenciar a presença de um importante fator de proteção associado à promoção de convicção de sentido na vida e de senso de enraizamento e coerência, que pode apresentar

contribuições especiais nos processos de resiliência, no aumento da autoestima e na prevenção do uso de drogas (Maia & Williams, 2005).

5.6.2.7 Serviços de Saúde

A maior parte dos participantes fazia uso do SUS, o que possivelmente revela um acesso mais precário à saúde, levando em consideração que usuários desses serviços vivenciam maior negação e insatisfação no atendimento buscado do que aqueles que recorrem à iniciativa privada (Ribeiro et al., 2006). Essa informação também apresenta conformidade em relação aos resultados de baixa regularidade do acesso aos serviços de saúde pelos participantes.

5.6.2.8 Tempo livre

As atividades mais frequentes no uso do tempo livre entre os adolescentes investigados foram parecidas com aquelas encontradas em adolescentes cursando ensino médio em escolas públicas da mesma região, com exceção de namorar. De todo modo, percebe-se que todas as atividades predominantes entre os adolescentes do atual estudo também estavam restritas ao espaço domiciliar ou então não envolviam custos, o que pode revelar baixo poder aquisitivo juntamente com pouco investimento público voltado para a oferta de lazer e cultura nas comunidades em que esses entrevistados residem (Martins, 2013).

5.6.2.9 Meios de comunicação

A maioria dos adolescentes que compunham a amostra desse estudo apresentou aquisição de aparelho celular, de modo semelhante a outros participantes com mesma faixa etária que não cumpriam medida socioeducativa, do estudo de Martins (2013). Além disso, o uso frequente da internet pelos adolescentes apoia as discussões do referido estudo em relação ao aumento progressivo do uso atual dessa mídia por jovens para a realização de atividades cotidianas. O predomínio da utilização da internet para

comunicar-se com outras pessoas também está em consonância com a discussão desse trabalho que aponta o papel relevante desse meio de comunicação nas amizades de pessoas mais novas, ampliando as possibilidades de interação social. Os locais mais citados de acesso à internet também foram semelhantes nesses dois grupos, no entanto os mesmos diferiram quanto às atividades realizadas na rede. Embora algumas ocupações fossem parecidas, destaca-se a diferença no uso da internet para fazer trabalhos escolares, que foi muito mais frequente em adolescentes cursando ensino médio em escolas públicas no estado (91,0%) do que em adolescentes em conflito com a lei (32,0%).

5.6.2.10 Autoestima

A média de autoestima dos participantes ($M = 4,28$; $DP = 0,55$), inferida a partir de uma escala presente no questionário, foi próxima aos resultados obtidos por Martins (2013), ($M = 4,21$; $DP = 0,690$), não se notando diferenças entre os grupos investigados pelas duas pesquisas nesse aspecto. Além disso, o alto nível da autoestima avaliada pelos participantes do estudo se mostra relevante, tendo em vista que esse aspecto, embora pessoal, pode atuar como fator de proteção para o desenvolvimento humano (Maia & Williams, 2005).

5.6.2.11 Autoeficácia

A percepção da autoeficácia ($M = 3,31$; $DP = 0,56$) também foi próxima à encontrada em adolescentes de escolas públicas no estado ($M = 3,30$; $DP = 0,62$), (Martins, 2013). Ademais, deve-se considerar que a alta avaliação de autoeficácia pelos participantes se constitui um resultado positivo, tendo em vista a associação desse aspecto ao enfrentamento satisfatório de adversidades e a uma série de benefícios nas relações sociais (Maia & Williams, 2005).

5.6.2.12 Perspectiva de futuro

Os participantes se perceberam com perspectiva de futuro regular ($M = 3,73$; $DP = 0,71$). Embora essa pontuação média tenha sido menor do que em alunos do ensino médio em escolas públicas no estado ($M = 4,25$; $DP = 0,57$), (Martins, 2013), ela se distancia da ideia de que adolescentes em conflito com a lei possuem, no geral, uma perspectiva de futuro fraca ou ausente (Nardi & Dell'Aglio, 2010). Pelo contrário, os participantes da presente pesquisa se perceberam até mesmo com altas chances de obterem algumas conquistas listadas, as quais foram: ser respeitado em sua comunidade, ser saudável a maior parte do tempo e ter uma família. Todavia, a perspectiva de futuro de fato mostrou-se menor ao se abordar conquistas no âmbito escolar, especialmente o ingresso na universidade. Esse dado se aproxima do estudo de Zappe et al. (2013), no qual adolescentes em conflito com a lei se viram com menos chances de entrar na universidade do que adolescentes encontrados em abrigos ou em escolas públicas, e também se mostra preocupante, haja vista que as aspirações de continuidade dos estudos costumam ser valorizadas de modo especial por esse público em seus planos para o futuro (Nardi & Dell'Aglio, 2010). Por outro lado, esse dado se mostra condizente com a realidade, tendo em vista a presença considerável de baixa escolaridade e de evasão escolar neste público (Gallo & Williams, 2008).

5.6.3 Avaliação de fatores de risco

5.6.3.1 Violência

A maioria dos participantes tinha sofrido algum tipo de violência intrafamiliar ou extrafamiliar, sendo que violência psicológica foi a modalidade mais sofrida fora do contexto familiar e a violência física mais perpetrada por familiares. Tais informações apoiam os dados apontados pela literatura sobre o tema, que mostra que esse grupo apresenta alta exposição à violência (Braga & Dell'Aglio, 2013; Carvalho & Gomide,

2005; Coelho & Rosa, 2013; Gallo & Williams, 2005, 2008; Nardi & Dell'Aglio, 2010).

A partir dos resultados encontrados, é importante também ressaltar os efeitos nocivos da vivência de violência, que esteve presente na amostra. Essa experiência se relaciona com diversos efeitos negativos na saúde e também pode favorecer o desenvolvimento de dificuldades cognitivas, afetivas e comportamentais e, por fim, o envolvimento com atos infracionais violentos dos participantes, levando em consideração que possibilita a naturalização do comportamento agressivo e sua utilização como forma de resolver problemas, especialmente quando esse processo é mediado por membros da família (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell'Aglio, 2010).

No presente estudo, a violência extrafamiliar foi principalmente perpetrada por policiais e expressa principalmente por meio de formas de violência psicológica, como ameaças e humilhações. Essa informação se aproxima dos resultados encontrados por Rosa et al. (2014), nos quais a violência policial se dá principalmente por meio de procedimentos humilhantes de abordagem e revista direcionados às pessoas com vestuário comumente utilizado em bailes de funk e àquelas que residem em regiões violentas, tendo por base o preconceito e a ideia de que estão envolvidas com o crime.

5.6.3.2 Problemas na escola

A experiência de ser expulso da escola, encontrada 35,3% dos participantes, mostra-se preocupante, considerando que pode trazer tensão e atinge com mais frequência meninos (Poletto et al., 2009), que constituem a maioria da amostra. A reprovação foi outra vivência ainda mais presente, tendo contemplado quase todos os adolescentes (92,2%), e também está associada à maior probabilidade de repetência novamente (Ortigão & Aguiar, 2013). A porcentagem de experiências prévias de evasão

escolar entre os participantes (87,0%) se mostrou maior do que resultados encontrados em alunos do ensino fundamental no Brasil (24,3%), (UNPD, 2013). Desse modo, considera-se que o número considerável de expulsões, reprovações e evasões da escola entre os participantes pode revelar a presença de deficiências do contexto escolar e a exposição a fatores de risco (Damiani, 2006; Gallo & Williams, 2005, 2008; Mendes, 2013) assim como apontar que o direito à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola pública, conforme previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, 1990), ainda não se faz valer de modo satisfatório nesse grupo.

Além disso, os motivos apresentados para a expulsão e a evasão escolar dos participantes da pesquisa também permitem identificar algumas dificuldades enfrentadas na vida escolar por esse grupo. Entre as causas apontadas, é possível citar aspectos contextuais, como: a falta de proteção em relação à violência na comunidade, expressa pelo número de adolescentes que deixaram de ir à escola devido ao “conflito de território” anteriormente apontado; à necessidade imediata de geração de renda, apontada pelos participantes que saíram da escola devido ao trabalho; e às insuficiências encontradas na educação, reveladas pelas pessoas perderam o interesse na escola e escolheram sair. Entre os fatores pessoais, é possível citar: poucas habilidades sociais necessárias à vivência escolar, representadas pelo número de expulsões devido a brigas na escola; e o uso de drogas. Essas informações se aproximam dos resultados de outros estudos com adolescentes em conflito com a lei, que apontam a presença de exposição à violência extrafamiliar (Braga & Dell’Aglío, 2012) e de dificuldade de socialização nesse público (Gallo & Williams, 2008; Nardi & Dell’Aglío, 2010). Além disso, os dados encontrados também fortalecem discussões sobre a dificuldade escolar enfrentada por pessoas que precisam trabalhar (Naiff et al., 2008; Sousa & Alberto,

2008) e a necessidade de que a escola contemple o treinamento em habilidades acadêmicas necessárias para que o aluno tenha uma vida escolar satisfatória (Del Prette & Del Prette, 2008, 2009; Gallo & Williams, 2005).

5.6.3.3 Adversidades

Chama atenção a grande quantidade de adversidades enfrentadas pelos participantes da pesquisa ($M = 7,82$; $DP = 3,07$), haja vista que eventos estressantes podem atuar como fatores de risco (Maia & Williams, 2005) e que seu acúmulo é capaz de prejudicar o desenvolvimento infantil (Poletto et al, 2009). Além disso, entre as intempéries citadas, observou-se frequência considerável na amostra de prisão de familiar (60,8%), falecimento de pessoa significativa (60,8%) e separação dos pais (54,9%). Essas adversidades revelam a presença de fatores de risco apresentados por outros estudos, como ausência de algum genitor, distanciamento entre membros da família e morte de familiar ou amigo. Tais trabalhos ressaltam o impacto negativo dessas situações costuma ocorrer por meio da redução da rede de apoio, da diminuição o cuidado e da atenção recebidos pelo adolescente e, no caso das duas primeiras, do aumento de comportamentos antissociais. Ademais, essas ocorrências podem dificultar a coesão familiar, que é um aspecto importante para o efeito protetor desse contexto (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005; Nardi & Dell’Aglío, 2010, 2012; Poletto et al., 2009; Poletto & Koller, 2008).

Ainda que a pesquisa trate de adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, a vivência de privação de liberdade por um número tão grande de participantes se mostra alarmante, considerando os malefícios associados à restrição da convivência familiar e à experiência de institucionalização (Cavalcante et al., 2007; Siqueira & Dell’Aglío, 2006). Embora poucos adolescentes tenham apresentado irmãos que cumpriam ou já tinham cumprido medida socioeducativa, a maioria tinha algum

parente preso (60,8%), o que se aproxima de outro estudo que relaciona esse histórico, especialmente quando envolve os pais, ao cometimento de atos infracionais na adolescência e a outros problemas na escola, na comunidade e na família, por meio do estigma social associado e pelas adversidades provenientes da ausência dos pais (Ormeño, 2013).

As informações a respeito da avaliação das adversidades enfrentadas pelos adolescentes também se mostraram relevantes, tendo em vista que a percepção dessas experiências pode influenciar seu efeito sobre a pessoa (Poletto & Koller, 2008). As percepções mais negativas se voltaram para adversidades apontadas como fatores de risco por alguns estudos, como: o falecimento de pessoa significativa e o sofrimento de acidente grave, que podem ser percebidos como eventos estressantes (Poletto et al., 2009); a vivência de ser assaltado, que inclui a exposição à violência (Gallo & Williams, 2005; Nardi & Dell'Aglio, 2010); o enfrentamento de problemas com a polícia e a justiça e a privação de liberdade, que remetem a adversidades vividas pelo adolescente em sua responsabilização por atos infracionais cometidos (Cavalcante et al., 2007; Siqueira & Dell'Aglio, 2006); a experiência de dormir na rua e de passar fome, que evidenciam privação de necessidades básicas e, portanto, de negligência (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005; Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell'Aglio, 2010); e a prisão de familiar (Ormeño, 2013).

5.6.3.4 Preconceito

De modo geral, os adolescentes se perceberam como recebendo pouco preconceito. Esse dado se mostra positivo, levando em consideração que o preconceito se constitui uma forma de violência psicológica (Nesello et al., 2014) e, portanto, pode trazer uma série de efeitos negativos sobre suas vítimas, conforme explicitado em discussões anteriores (Maia & Williams, 2005). Ainda que seja percebido como pouco

frequente, o preconceito devido ao cumprimento de medida socioeducativa foi o mais citado. E, embora a superioridade desse tipo de preconceito possa estar relacionada à amostra ser de adolescentes em conflito com a lei, esse resultado também proporciona certa visibilidade do preconceito vivenciado por esse público. Desse modo, esse resultado, aproxima-se de alguma forma do estudo de Gallo e Williams (2008), que evidencia o preconceito vivido por adolescentes em conflito com a lei, especificando inclusive que esse preconceito costuma ser perpetrado por colegas e professores na escola e também se reflete por vezes pela rejeição de suas matrículas escolares.

5.6.3.5 Doenças e deficiências

Considerando-se o percentual encontrado em outras pesquisas brasileiras em relação à presença de doenças crônicas (19,7%), (Braz, 2011), ou mentais (22,7%), (Lima et al., 1999), e deficiências, (23,9%), (IBGE, 2012a), é possível apontar que houve poucos participantes do presente estudo com doenças crônicas (9,8%) ou mentais (7,8%) e deficiências (2,0%). Julgou-se ainda importante destacar que a proporção de adolescentes com deficiências se mostrou menor até do que o percentual apresentado por pessoas com idade entre 0 a 14 anos (7,5%) da amostra do IBGE (2012a). Esses dados se mostram positivos por relevarem a baixa frequência desses fatores de risco que estão associados a malefícios para o desenvolvimento infantil (Maia & Williams, 2005) e a redução da qualidade de vida devido a maiores dificuldades e limitações na realização de atividades por uma pessoa (Santos & Siqueira, 2010).

5.6.3.6 Suicídio

Os percentuais de ideação suicida (15,7%) e tentativas de suicídio (7,4%) entre os participantes foi um pouco menor do que em adolescentes cumprindo medida de internação (19,0%; 14,1%) e do que em alunos de escolas públicas que residiam com suas famílias (20,7%; 7,5%), segundo o estudo feito por Braga (2011) no Rio grande do

Sul, que utilizou o mesmo instrumento de coleta de dados. Embora tais informações permitam compreender que o suicídio se constitui um comportamento de risco menos presente no público investigado, esse fenômeno ainda se mostra preocupante entre os participantes devido à sua gravidade. Além disso, como metade dos adolescentes que pensou em se matar também apresentou tentativa de suicídio, pode-se dizer que os resultados do presente estudo também apoiam estudos que apontam a ideação suicida como fator de risco para a tentativa de suicídio (Braga & Dell'Aglio, 2013).

5.6.3.7 Envolvimento com situações ilegais

Ao se verificar o envolvimento dos participantes com diversas situações ilegais, independentemente se essas constavam ou não como motivo da medida socioeducativa, encontrou-se repetição das informações anteriores sobre ato infracional, havendo novamente frequência considerável de tráfico de drogas (68,0%), assalto (40,0%) e roubo (38,0%), o que reforça as discussões anteriores sobre aspectos econômicos por vezes motivarem atos infracionais (Aquino & Rocha, 2004; Capanema & Vorcaro, 2012; Gallo & Williams, 2005, 2008; Malvasi, 2011; Padovani & Ristum, 2013). No entanto, de modo complementar, essa questão também permitiu investigar o uso de violência entre os participantes por meio de seu envolvimento com brigas com agressão física ou violência contra pessoas (48,0%), o que não foi possível observar por meio das informações sobre o ato infracional cometido. Esse resultado apontou relação entre a violência intrafamiliar recebida e a violência perpetrada pelos participantes, o que apoia a ideia de que a violência pode trazer riscos ao desenvolvimento humano, incluindo o aumento do comportamento agressivo na infância e na adolescência, especialmente quando a família contribui para que essa conduta seja considerada como modelo aceitável de resolução de problemas (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell'Aglio, 2010).

5.6.3.8 Uso de drogas

O percentual de adolescentes que relataram uso regular de substâncias psicoativas (49,0%) foi semelhante ao encontrado por Gallo e Williams (2008), (45,5%). Embora essa proporção encontrada não alcance a maioria da amostra, mostra-se preocupante o alto percentual de participantes que experimentou pelo menos algum tipo de droga (78,4%). Este último resultado citado pode, de certa forma, aproximar-se do entendimento de que o uso de drogas e o cometimento de atos infracionais estão relacionados (Nardi & Dell'Aglio, 2010, 2014).

Ressalta-se ainda a forte presença da maconha entre as drogas experimentadas (70,6%), inclusive como a primeira a ser utilizada e como uma das mais consumidas pelo público investigado. Ademais, entre aqueles que a utilizavam, ela foi uma das drogas com maior regularidade de uso e maior dificuldade de interromper o consumo. Esse dado se mostra alarmante, tendo em vista a associação do consumo frequente dessa substância com o prejuízo de funções cognitivas e o desenvolvimento de transtornos mentais (Rigoni et al., 2007; WHO, 2008).

Outras drogas experimentadas que tiveram grande presença entre os participantes foram a bebida alcoólica (62,7%) e o cigarro (56,9%). No entanto, as duas se diferenciaram pela regularidade do uso que, na primeira, foi frequente, e na segunda, esporádico. Devido à sua constância, o consumo do cigarro entre os participantes se mostra mais preocupante, pois traz riscos ao funcionamento pulmonar, podendo ao longo prazo se associar com doença e câncer nos pulmões e problemas cardiovasculares (Rigoni et al., 2007; WHO, 2008). Embora seja grave e ilegal o início do uso dessas substâncias em idade tão tenra (Lei n. 8.069, 1990), que na média, foi um pouco maior do que 13 anos, essa idade se aproxima do começo do consumo de drogas por outras populações jovens (WHO, 2008). Ainda que tenha menor presença no estudo (23,5%),

o uso da cocaína também é um fator de risco relevante, considerando seu potencial de aumentar a agressividade (Gallo & Williams, 2005).

Ao se analisar a influência do entorno social, mostrou-se relevante o predomínio na amostra do uso de substâncias psicoativas em grupo, o que fortalece a compreensão de que adolescentes costumam realizar ações ilegais em conjunto e pela influência do grupo de companheiros (Del Prette & Del Prette, 2008; Nardi & Dell’Aglío, 2010). Além disso, a relação encontrada entre a presença de amizades próximas com pessoas que utilizam drogas e o consumo de drogas pelos participantes apoia trabalhos que enfatizam a influência dos amigos na adolescência e também mostra que, embora tais amizades possam trazer benefícios relacionados ao apoio oferecido (Amparo et al., 2008; Poletto et al., 2009), elas também podem ser prejudiciais, especialmente quando associadas a grupos marginais (Nardi & Dell’Aglío, 2010) ou à presença de outros fatores de risco (Del Prette & Del Prette, 2008).

5.6.4 Fatores de proteção para a permanência na escola

A pesquisa não encontrou relações entre a permanência dos participantes e algumas variáveis conhecidas como fatores de proteção, tais como a autoeficácia (Maia & Williams, 2005; Medeiros et al., 2000) e a perspectiva de futuro (Nardi & Dell’Aglío, 2010; Oliveira & Saldanha, 2010). Por outro lado, algumas variáveis apontadas por outros estudos foram relacionadas à permanência escolar dos participantes, as quais são discutidas a seguir.

5.6.4.1 Dados socioeconômicos

Embora alguns estudos associem famílias numerosas à psicopatologia e ao envolvimento com atos infracionais (Poletto & Koller, 2008), o presente estudo verificou que pessoas que estudavam tinham um número significativamente maior de pessoas morando em sua casa do que adolescentes que estavam evadidos da escola.

Esse resultado pode mostrar que uma família maior também pode apresentar benefícios, dependendo de outras características desse contexto, especialmente quando relacionada à ampliação de cuidadores alternativos que possuem vínculo com as crianças da residência analisada (Maia & Williams, 2005; Poletto & Koller, 2008). Ademais, encontrar um número grande de participantes estudando que não tinham responsabilidade de sustentar suas famílias pode mostrar que, embora o trabalho seja considerado como benéfico em determinados aspectos da vida de um jovem (Nardi & Dell’Aglia, 2010), ele também pode trazer dificuldades para estudantes, principalmente quando essa atividade é motivada pela necessidade de geração imediata de renda (Naiff et al., 2008; Sousa & Alberto, 2008).

5.6.4.2 Escola

Não obstante a análise do trabalho de Amparo et al. (2008) permitir observar a relação entre a percepção positiva do contexto escolar e a permanência na escola, essa associação não foi encontrada no presente estudo, tendo em vista que não houve diferença significativa entre os grupos investigados em relação à sua conectividade à escola. No entanto, o apoio dos técnicos da escola foi percebido como maior por participantes que estavam estudando. Ainda que essa informação não tenha sido foco da análise da literatura investigada, ela pode revelar a presença de processos proximais entre alunos e esses profissionais no contexto escolar, tendo em vista que esse tipo de relação promove efeitos positivos para o desenvolvimento e protege a pessoa de malefícios presentes no contexto em que se encontra (Rosa & Tudge, no prelo).

5.6.4.3 Família

Não foi encontrada relação significativa entre a permanência na escola e o apoio familiar medido pela escala utilizada, a qual foca nos relacionamentos entre pais e filhos. Esse resultado distancia o presente trabalho de outras pesquisas que apontam

esse aspecto como relevante para a vida escolar (Andrada et al., 2008; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). No entanto, o fato de adolescentes que estavam estudando se sentirem mais aceitos por seus pais do que aqueles em evasão escolar pode revelar a presença de vínculos mais positivos com os pais no primeiro grupo, sendo este um importante fator de proteção (Maia & Williams, 2005; Poletto & Koller, 2008).

5.6.4.4 Meios de comunicação

O número alto de adolescentes evadidos da escola que usavam a internet para baixar músicas, jogos e filmes em detrimento da realização de trabalhos da escola por meio dessa ferramenta pode revelar aspectos importantes da utilização do tempo livre por estas pessoas. Embora se compreenda que se não estão estudando, esses adolescentes também não possuem trabalhos escolares para fazer, é importante ressaltar que a realização de deveres de casa pode afetar positivamente o desempenho acadêmico (Ortigão & Aguiar, 2013).

5.6.4.5 Autoestima

Mesmo que a autoestima seja considerada um importante fator de proteção para determinados aspectos da vida de uma pessoa (Amparo et al., 2008; Nardi & Dell’Aglia, 2014), esse construto, inferido nesse estudo por meio da escala utilizada, não apresentou diferenças significativas entre os grupos investigados, levando a compreender que não teve relação considerável com permanência dos participantes na escola. Por outro lado, algumas frases que compuseram a ferramenta usada receberam valores significativamente distintos pelos adolescentes, possibilitando perceber que, de modo geral, pessoas que estavam estudando se sentiam mais úteis e satisfeitas consigo mesmas do que aquelas em evasão escolar. Embora aspectos mais favoráveis da autoestima de participantes que estudavam, de alguma forma, possam ter atuado como fatores de proteção para sua permanência escolar, resultados de outros estudos

permitem considerar que esse resultado também pode ser devido a uma terceira variável. Esse outro fator pode remeter ao efeito do próprio contexto escolar, que tem potencial para promover a autoestima de alunos (Poletto & Koller, 2008), ou se referir à presença de relacionamentos mais positivos no grupo que estuda, considerando que a autoestima apresenta construção fortemente influenciada pelas relações interpessoais estabelecidas (Amparo et al., 2008; Nardi & Dell’Aglío, 2014).

5.6.5 Fatores de risco para a evasão escolar

De modo semelhante aos dados anteriores sobre a associação de fatores de proteção com a permanência na escola, esse estudo não encontrou relações entre a evasão escolar dos participantes e alguns fatores de risco apontados pela literatura, tais como: doenças ou deficiências, envolvimento com situações ilegais, problemas no contexto escolar, pensamento ou tentativa de suicídio, uso de drogas e violência sofrida (Braga & Dell’Aglío, 2013; Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell’Aglío, 2010, 2014; Poletto et al., 2009; Ortigão & Aguiar, 2013; Zappe & Dias, 2010). Por outro lado, houve fatores de risco apontados por outros estudos que foram relacionados à evasão escolar na amostra, os quais se discutem a seguir.

5.6.5.1 Dados socioeconômicos

A redução de adultos na residência de participantes em evasão escolar pode revelar maiores restrições na rede de apoio do adolescente e de seus pais, considerando que este tipo de apoio se mostra um importante fator de proteção capaz de minimizar malefícios provenientes de situações estressantes enfrentadas pela família (Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell’Aglío, 2010; Poletto & Koller, 2008). Essa informação, juntamente com a diminuição de pessoas responsáveis pelo sustento da família nesse grupo de participantes, está em consonância com o estudo de Gallo e Williams (2005)

que, ao se referir às famílias monoparentais, discutem que, com menor suporte de outro progenitor ou de cuidadores em potencial, alguns pais ou mães podem receber fatores de risco com maior impacto e experimentar maior estresse para conciliar o sustento da casa e a educação dos filhos, o que pode inclusive prejudicar o estilo parental estabelecido.

5.6.5.2 Adversidades

A grande quantidade de adversidades enfrentadas por adolescentes em evasão escolar, em comparação com aqueles que estavam estudando, fortalece a ideia de que eventos estressantes podem atuar como fatores de risco (Maia & Williams, 2005) e que seu acúmulo é capaz de prejudicar o desenvolvimento infanto-juvenil (Poletto et al., 2009). Todavia, algumas intempéries também estiveram mais presentes em pessoas que se encontravam fora da escola e se associam a resultados de outros trabalhos: (1) separação dos pais e ausência de novo casamento, que se constitui um resultado consonante à ideia de que a ausência de um dos pais pode atuar como fator de risco (Maia & Williams, 2005) e de que chefes de famílias monoparentais enfrentam maiores dificuldades na conciliação das responsabilidades de educação dos filhos e sustento da casa (Gallo & Williams, 2005); (2) problemas com a polícia e privação de liberdade, que podem revelar um envolvimento mais profundo com atos infracionais, que é uma atividade associada ao período de evasão escolar (Carvalho & Gomide, 2005); e (3) desemprego de alguém em casa, que é apontado como adversidade potencialmente facilitadora de crise no contexto familiar (Maia & Williams, 2005).

5.6.5.3 Preconceito

Embora doenças e deficiências tenham percentual pequeno no público investigado e não tenham ocorrência relacionada à evasão escolar dos participantes, notou-se que somente participantes que não estudavam sofreram preconceito devido a

deformidades, mesmo com baixa regularidade. Esse resultado somado ao maior preconceito devido ao nível socioeconômico, que também apresentou pouca regularidade, fortalece o entendimento de que violência psicológica está associada a uma série de prejuízos à sua vítima, que incluem dificuldades de aprendizagem (Maia & Williams, 2005), tendo em vista que a vivência do preconceito pode ser considerada uma forma de agressão psicológica (Nesello et al., 2014). Todavia, o preconceito voltado à condição econômica desses participantes também revela o quanto a pobreza ainda é popularmente tratada como problema de causa individual e não como efeito negativo da violência estrutural presente na organização socioeconômica vigente, que nega a alguns grupos seus direitos mais básicos (Cruz Neto & Moreira, 1999) por meio de políticas sociais que não cumprem sua finalidade de trazer bem-estar à população (Souza Neto, 2006) e de um salário mínimo incompatível com sua previsão constitucional por representar menos de um terço do valor necessário para atender as carências vitais básicas de uma família (Dieese, 2014). Além disso, na ausência de possibilidade de testar a relação entre evasão escolar e classificação socioeconômica, tendo em vista o alto número de respostas em branco nessa questão, o preconceito devido às condições econômicas pode ser um indicador de uma série de adversidades associadas à pobreza, que por vezes incluem a necessidade do estudante trabalhar, dificultando seu rendimento e sua permanência na escola (Naiff et al., 2008; Sousa & Alberto, 2008).

5.6.6. Comentários dos participantes sobre a pesquisa

Algumas análises feitas por participantes sobre o tema da pesquisa se aproximaram de discussões realizadas por outros estudos: a associação de atos infracionais à desigualdade social (Gallo & Williams, 2005, 2008; Malvasi, 2011; Padovani & Ristum, 2013) e às dificuldades familiares (Nardi & Dell'Aglio, 2010) e

escolares (Carvalho & Gomide, 2005); a importância de estudar, que está ligada a uma série de benefícios relacionados ao contexto escolar por várias pesquisas (Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Naiff et al., 2008; Silva & Salles, 2011); e as dificuldades de adolescentes em conflito com a lei no relacionamento interpessoal (Gallo & Williams, 2008; Nardi & Dell’Aglío, 2010) e no acesso a oportunidades na vida (Malvasi, 2011). Além disso, mostrou-se importante a reclamação do participante que diz receber muitas perguntas e ver pouco retorno em intervenções. Essa fala se mostra coerente com os estudos sobre liberdade assistida, que, embora reconheçam avanços em relação ao atendimento oferecido após a sanção do Estatuto da Criança e do Adolescente, também apontam que há aspectos que precisam ser melhorados (Coelho & Rosa, 2013; Malvasi, 2011; Passamani & Rosa, 2012). A crítica do participante pode ainda revelar que o envolvimento de adolescentes com atos infracionais é um fenômeno cujo enfrentamento por vezes se encontra além da capacidade de intervenção de um programa de atendimento socioeducativo, tendo em vista que o cometimento de infrações está profundamente relacionado com fatores socioculturais (Baker, 2000; Nascimento et al., 2009; Gallo & Williams, 2005, 2008; Gomes & Rebello, 2009; Malvasi, 2011; Poletto et al., 2009; Trindade, 2005).

5.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu avaliar fatores de risco e de proteção presentes em adolescentes em conflito com a lei e identificar sua relação com a permanência e a evasão escolar. A partir dessa investigação, foram encontrados com maior presença na vida dos participantes os seguintes fatores de proteção avaliados: a família, especialmente por meio das provisões oferecidas pelos pais aos filhos; a religião, cujo envolvimento ocorreu com relação a aspectos gerais da espiritualidade em detrimento da prática de religiões específicas; o uso do tempo livre, que revela o acesso a

atividades de lazer, ainda que reduzido; os meios de comunicação, por meio do uso do celular e acesso frequente à internet e à televisão pela maioria dos adolescentes; a autoestima, que foi percebida como elevada pelos participantes; a autoeficácia, que também recebeu avaliação positiva; e a perspectiva de futuro, principalmente na conquista de respeito na comunidade, de ser saudável e de ter uma família. Os outros fatores de proteção analisados não demonstraram consideravelmente presentes: a escola, tendo em vista que os adolescentes perceberam este contexto como razoável e apresentaram indícios de experiências de fracasso escolar; o trabalho, levando em conta que a maioria dos participantes não tinha inserção profissional e, quando tinham, ela era acompanhada de condições precárias, entre as quais se destacam salários insuficientes para garantir as necessidades vitais de uma pessoa e de sua família; a comunidade, considerando que os adolescentes avaliaram esse contexto como regular; os grupos, haja vista a participação de poucos adolescentes nessas atividades; e os serviços de saúde, aos quais os participantes demonstram ter baixa regularidade de acesso.

Por outro lado, encontraram-se os seguintes fatores de risco com considerável presença na amostra investigada: a exposição à violência intrafamiliar e extrafamiliar, sendo que nesta última se destacaram as agressões psicológicas; os problemas enfrentados na escola, que foram apontados pela maioria dos participantes e envolveram especialmente reprovações e evasões escolares; as adversidades, que em média foram numerosas, sendo que a maioria da amostra enfrentou problemas com a justiça e com a polícia, privação de liberdade, medida socioeducativa em meio aberto, prisão de familiar, falecimento de pessoa significativa, desemprego de alguém em casa e separação dos pais, evidenciando assim a exposição dos adolescentes investigados a importantes fatores de riscos apontados pela literatura; o envolvimento com situações ilegais, principalmente aquelas relacionadas ao tráfico de drogas; e o uso de drogas,

especialmente a maconha, tendo em vista que grande parte dos adolescentes havia experimentado alguma substância psicoativa ou, ao menos, utilizado no último ano, ainda que sem apresentar consumo regular. Houve também predomínio na amostra de dados socioeconômicos ligados por outros estudos a fatores de risco, tais como: a baixa escolaridade do adolescente, que pode estar associada à redução das possibilidades de inserção profissional; e a baixa escolaridade dos pais, relacionada à maior influência do entorno sobre os filhos e à redução do apoio parental necessário ao seu desempenho escolar. Além disso, alguns dos fatores de risco avaliados tiveram pouca presença na vida dos participantes, considerando sua percepção: o preconceito, que teve baixa regularidade média na avaliação dos adolescentes, embora os resultados tenham permitido certa visibilidade ao preconceito voltado ao cumprimento de medida socioeducativa; as doenças e as deficiências, tendo em vista que sua presença na amostra se mostrou baixa, inclusive quando comparada ao percentual encontrado por outras pesquisas brasileiras; e o suicídio, considerando que poucos adolescentes apresentaram ideias e tentativas de suicídio e que esse número foi inferior ao encontrado em outras amostras com mesma faixa etária.

Assim, de modo geral, verificou-se que os participantes apontaram a presença preocupante de fatores de risco e que, quando comparados a alunos do ensino médio em escolas públicas do mesmo estado, apresentaram fatores de proteção mais escassos e enfraquecidos. Nessa análise, chama atenção que, embora a família tenha atuado como importante fator de proteção na vida dos participantes, ela também atuou como fator de risco na maioria dos adolescentes por meio da violência intrafamiliar e do uso de drogas por familiares. Em relação à escola, considerando que a avaliação dos adolescentes foi menos positiva do que a de outros cursando ensino médio em escolas públicas no mesmo estado e que houve indícios de fracasso escolar na amostra, notou-se a

importância da construção de políticas de educação que contemplem melhor as necessidades do público investigado, de modo a lhe garantir uma vivência escolar positiva e a permanência na escola. Mostrou-se ainda alarmante que os adolescentes da amostra, que já possuem dificuldade em apresentar experiências escolares satisfatórias assim como expectativas regulares de ingresso à universidade, também estejam sujeitos a condições ruins de trabalho e a salários insuficientes. Considerando que a escola e o trabalho são os dois principais mecanismos de ascensão social, observa-se que, se eles se encontrarem indisponíveis para esse público, os atos infracionais podem tornar-se a única opção desses adolescentes para acessar condições dignas de existência, ainda que perigosamente. Essa ideia pode ser reforçada pelo fato de que a maioria dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes envolviam geração de renda. E, embora o presente estudo não tenha objetivo nem condições de afirmar ou negar essas relações, ele permite mostrar que tais aspectos precisam ser mais investigados por estudos futuros, tendo em vista que algumas ações podem ter importância fundamental no combate à violência, como as melhorias no acesso e na permanência à escola por esse público, na oferta de serviços públicos de qualidade e nas condições de trabalho, especialmente pelo estabelecimento de salários compatíveis, de modo a garantir a satisfação das necessidades básicas do trabalhador e de sua família.

A avaliação dos fatores de risco e de proteção presentes na amostra também forneceu informações complementares. A pontuação atribuída às adversidades presentes no instrumento de pesquisa revelou que alguns eventos podem ser vividos de modo especialmente estressante e por isso requerem a construção de ações do governo que previnam a ocorrência dessas situações em crianças e adolescentes ou, ao menos, ofereçam mais apoio para seu enfrentamento, como acidente grave, assalto sofrido, experiência de dormir na rua, fome, falecimento de pessoa importante, prisão de

familiar, privação de liberdade e problemas com a polícia e com a justiça. Os dados obtidos também permitiram observar que pais e policiais foram respectivamente os principais agentes da violência dentro e fora do contexto familiar e que adolescentes com maior exposição à violência intrafamiliar também apresentaram comportamentos mais violentos. Os resultados deram ainda visibilidade ao fato de alguns adolescentes afirmarem não terem cometido o ato infracional pelo qual cumpriam medida socioeducativa, mostrando a necessidade de se criar mecanismos de proteção contra essa realidade; diante dessa demanda, sugere-se como parte dessas estratégias o aumento percentual da pena ou da multa aplicada a adultos que cometem práticas ilegais na presença de crianças e adolescentes ou com o auxílio dela, de modo a inibir essa prática por adultos. Esse estudo também ressaltou a influência do grupo no consumo de substâncias psicoativas, que pode ser uma informação importante para a construção de políticas voltadas ao combate ao uso de drogas na adolescência; além disso, o fato de que a maioria das tentativas de interromper o uso de drogas tenha sido solitária pode revelar a necessidade de maior divulgação dos serviços de apoio oferecidos pelo governo para esse público. Outro dado relevante é que a baixa confiança dos adolescentes em alunos de sua escola e pessoas de sua comunidade pode estar associada a outros aspectos comuns em adolescentes em conflito com a lei, que foram apontados por outras pesquisas, como maiores dificuldades de sociabilidade ou exposição a ambientes mais hostis; no entanto, observou-se a necessidade de que outros estudos aprofundem a compreensão desse aspecto, tendo em vista que ele pode ser fundamental para a melhoria dos relacionamentos interpessoais estabelecidos por esse público nos contextos citados. Ademais, apesar de estudos apontarem maior insatisfação com os serviços de saúde oferecidos pelo SUS, conforme consta na discussão desse estudo, é importante ressaltar que a baixa utilização desses serviços também pode ser devido à

falta de procura. O formato do presente trabalho não permite conclusões a respeito desses motivos, no entanto, permite o levantamento dessas questões para que possam ser mais esclarecidas por futuros estudos.

Além de avaliar os fatores de risco e de proteção presentes na vida dos adolescentes investigados, este estudo também buscou encontrar associações desses aspectos à permanência e à evasão escolar. A partir desse objetivo, encontrou-se que os principais fatores de proteção associados à permanência escolar foram o aumento de familiares adultos morando com o adolescente e o maior apoio dos técnicos da escola. Esse estudo também verificou a ligação da permanência na escola com a sensação de utilidade e de satisfação pessoal na amostra, no entanto seu formato não permitiu a identificação da relação de causalidade entre essas variáveis. Sendo assim, não se sabe se a autoestima atuou como fator de proteção para a permanência escolar ou o contrário, por isso considera-se que outros trabalhos poderiam contribuir para maior investigação desse assunto. A mesma situação, de dificuldade de apontar a relação de causa e efeito, ocorreu no que se refere à ligação entre ser aceito pelos pais e permanecer na escola; ainda que esta associação possa estar associada a relacionamentos familiares mais positivos, o resultado encontrado ainda carece de maiores explicações, as quais podem ser realizadas por estudos subsequentes.

Por outro lado, os seguintes fatores de risco foram relacionados à evasão escolar por meio da análise inferencial e do relato dos adolescentes: o aumento de adversidades enfrentadas, especialmente quando incluíam desemprego de alguém em casa, privação de liberdade, problemas com a polícia e separação dos pais; o preconceito devido ao nível socioeconômico e deficiência; a violência na comunidade, que por vezes torna a frequência à escola arriscada para o adolescente; a necessidade de geração imediata de renda; as insuficiências encontradas na educação, revelada pela

falta de interesse em continuar estudando; a baixa aquisição de habilidades sociais e acadêmicas, evidenciadas pelas brigas na escola; e o uso de drogas. Embora os testes utilizados tenham apontado a relação entre a evasão escolar e ter celular ou realizar determinadas atividades na internet, existe a possibilidade de outras variáveis estarem envolvidas nesse resultado, o qual poderia ser mais esclarecido por futuras pesquisas sobre o efeito do uso de meios de comunicação sobre a vida escolar de adolescentes.

Entre as contribuições desse estudo, pode-se citar sua contraposição em relação à ideia de que famílias numerosas são prejudiciais, tendo em vista que o aumento da quantidade de familiares adultos residindo na casa dos adolescentes pode ter efeitos protetivos em relação à sua vida escolar, especialmente por fortalecer a rede de apoio dos adolescentes e seus pais. Essa informação também mostrou a importância de que as políticas públicas atribuam maior atenção às famílias monoparentais de modo a minimizar as dificuldades enfrentadas pelas mesmas, o que pode inclusive afetar a vida escolar dos adolescentes incluídos nesse modo de organização familiar.

Em conformidade com outras pesquisas, este trabalho verificou a relevância de garantir que alunos se dediquem exclusivamente aos seus estudos, sem ter que conciliá-los com ao trabalho, tendo em vista que a realização das duas atividades gera uma série de dificuldades para o desempenho acadêmico e para a permanência na escola; tais intervenções se mostram ainda mais importantes em famílias com baixo poder aquisitivo, em que pode ser ainda maior a necessidade de trabalho por membros em idade escolar. E, embora a relação dos alunos com técnicos da escola tenha apresentado relação com sua permanência na escola, o formato desse trabalho não permitiu aprofundar o modo como esse relacionamento atua como fator de proteção na vida escolar; além disso, a literatura investigada também não focou nesse assunto, o que mostra a importância de que pesquisas posteriores se aprofundem nessa variável que

parece tão relevante para a prevenção da evasão escolar. A idade se mostrou também uma importante variável a ser considerada pelas políticas públicas de combate à evasão escolar, tendo em vista que adolescentes com idade mais avançada foram mais numerosos em relação à saída da escola. No enfrentamento desse problema, parece ainda importante que a escola contemple o treinamento de habilidades sociais e acadêmicas de seus alunos e apresente alguma equipe de apoio para atendimento ou encaminhamento de adolescentes que enfrentam adversidades, considerando que pessoas em evasão escolar enfrentaram um número maior de intempéries, o que pode revelar sua exposição mais intensa a fatores de risco. Ademais, os resultados apontaram que é preciso dar maior atenção a determinados grupos de adolescentes que sofrem preconceitos associados a baixo nível socioeconômico ou deficiência, sendo também necessárias ações de proteção para esse público a fim de garantir sua permanência satisfatória na escola.

De modo complementar, os comentários dos participantes sobre a pesquisa fizeram contribuições por reforçar a importância do assunto investigado para a vida de adolescentes em conflito com a lei, especialmente pela possibilidade de contribuição às políticas públicas voltadas para o mesmo, e também por corroborar as discussões realizadas por este e outros estudos sobre o tema.

Compreende-se que o público investigado é de difícil acesso, o que pode influenciar o baixo número de levantamentos quantitativos com pessoas que cumprem medida socioeducativa de meio aberto. Acredita-se que por este motivo as adversidades enfrentadas para realização desta pesquisa foram grandes: na maioria das vezes, os adolescentes foram encontrados individualmente nos programas; como alguns tinham menos de 18 anos, foram necessários pelo menos dois encontros para que o participante retornasse com a autorização dos pais; a frequência ao programa de atendimento não

era diária, o que facilitava o esquecimento da entrega de autorização dos pais e dos horários combinados para aplicação do questionário; havia um alto número de adolescentes que faltava aos atendimentos no programa ou evadia; por vezes era difícil a obtenção de salas disponíveis em alguns programas de atendimento durante a coleta de dados, dificultando a criação de condições ideais para aplicação do instrumento de pesquisa, devido ao compartilhamento da sala com outros profissionais, à realização da pesquisa em espaços abertos e às interferências de pessoas ou de ruídos; e, por fim, a dificuldade de obter autorização para realização da pesquisa em alguns programas de atendimento, devido ao longo tempo desse processo ou ao extenso número de requisitos necessários à solicitação, o que chegou a demandar até seis meses de espera e facilitou a desistência de aplicação da pesquisa em alguns lugares. Todas essas dificuldades enfrentadas para a coleta de dados mostram a importância de maiores investimentos públicos na estrutura dos programas de atendimento e na promoção de condições mais favoráveis para a realização de pesquisas, as quais incluem revisão dos procedimentos de autorização de pesquisa.

Devido às dificuldades enfrentadas para a coleta de dados, foi possível apenas a utilização de uma amostra pequena, que ainda assim demandou um árduo trabalho durante uma extensa coleta de dados. Embora se compreenda as limitações do estudo devido ao número reduzido de participantes, acredita-se que as informações obtidas foram satisfatórias e possuem potencial representativo da população investigada, tendo em vista que trabalhos envolvendo uma amostra grande de adolescentes em conflito com a lei encontraram resultados semelhantes em relação a determinados dados socioeconômicos dessa pesquisa, tais como predomínio de pessoas afrodescendentes, com sexo masculino e idade média por volta dos 16 ou 17 anos.

Outra adversidade enfrentada por este estudo foi o grande número de respostas em branco no que se refere à escolaridade dos pais e à renda familiar, o que limitou as possibilidades de análises envolvendo aspectos socioeconômicos no estudo. Apesar disso, essa investigação pode ser realizada a partir de outras variáveis e da discussão a partir dos resultados de outros trabalhos. Ademais, em ocasiões reduzidas foi observada dificuldade de compreensão de alguns participantes em relação ao instrumento utilizado. Nesses casos, a coleta de dados foi realizada individualmente com auxílio do pesquisador. No entanto, na questão sobre adversidades, verificou-se que, embora todos os participantes estivessem cumprindo medida socioeducativa em meio aberto, nem todos marcaram essa opção no questionário. Acredita-se que, apesar de saberem que cumpriam liberdade assistida ou prestação de serviços, a maioria dos adolescentes não associou tais medidas à classificação de meio aberto, sendo esta uma linguagem estranha àquela que conheciam e utilizavam. Também se mostrou curioso o fato de que alguns adolescentes não consideraram ter problemas com a polícia e com a justiça; todavia isso não necessariamente estaria relacionado à ausência de compreensão dessa pergunta, podendo mostrar a percepção do adolescente que não considera sua situação como ligada a um problema com tais instituições. Outra parte do questionário em que se observou possível dificuldade de entendimento foi na escala de percepção de apoio familiar, tendo em vista que adolescentes que estudavam atribuíram valores menores à questão “raramente ocorrem brigas na minha família” do que aqueles em evasão escolar; o fato da frase ser negativa, devido à palavra raramente, pode ter facilitado esse resultado por confundir o participante em sua resposta à escala. Apesar dessas situações observadas, considerou-se a consistência dos questionários suficiente para realizar conclusões, conforme pretendido.

6 ESTUDO 2

6.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a vida escolar de adolescentes cumprindo liberdade assistida, de modo a compreender processos de permanência e de evasão.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever e analisar alguns aspectos relacionados à vida escolar dos adolescentes, tais como escolaridade, características da escola, relacionamentos estabelecidos com pessoas no local e dificuldades acadêmicas.
- Identificar e analisar fatores de proteção relacionados à permanência de adolescentes na escola.
- Identificar e analisar fatores de risco relacionados à evasão escolar de adolescentes.

6.3 MÉTODO

Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa “permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. [...] O pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente” (p. 186-187). Levando em conta os aspectos citados de tal tipo de estudo, verificou-se ser o mesmo adequado para a realização de uma análise mais profunda da trajetória escolar dos participantes, a fim de ampliar a compreensão de processos de permanência e de evasão.

6.3.1 Participantes

Participaram deste segundo estudo 10 adolescentes cumprindo medida socioeducativa, sendo cinco evadidos da escola com escolaridade até o 7º ano do ensino fundamental e cinco frequentando o ensino médio, com ou sem histórico de reprovação. Para conseguir a amostra prevista no projeto, foi necessário ampliar as possibilidades de

participantes, os quais passaram a ser procurados em instituições da Grande Vitória que executam a medida de liberdade assistida, e não somente do município de Vitória, no Espírito Santo. A faixa etária de 14 a 18 anos também foi estendida para todas as idades encontradas. De modo a atingir o número de participantes previsto no projeto inicial, também foram abordados adolescentes que cumpriam apenas medida de prestação de serviços à comunidade e estavam nos mesmos espaços ou atendimentos de adolescentes que cumpriam liberdade assistida. Dos participantes desse estudo, oito também fizeram parte do Estudo 1, estando quatro em evasão escolar e quatro com ensino médio.

6.3.2 Instrumento

Os instrumentos utilizados para este estudo foram dois roteiros de entrevista, um foi aplicado em adolescentes cursando ensino médio (APÊNDICE 5) e outro naqueles que estavam em evasão escolar com escolaridade até o 7º ano do ensino fundamental (APÊNDICE 6). Os roteiros de entrevista apresentavam questões com objetivos parecidos, mas elaboradas com as adaptações necessárias aos grupos investigados. Suas perguntas envolviam dados pessoais do adolescente (nome, idade, sexo, estado civil, renda, trabalho e filhos), informações sobre o cumprimento de medida socioeducativa (local, tempo e motivo), sua trajetória escolar (nível de escolaridade, turno, percepção sobre a escola, relacionamentos e histórico) e características pessoais e fatores contextuais que dificultavam ou facilitavam a permanência ou evasão escolar.

6.3.3 Procedimentos

6.3.3.1 Coleta de dados

Devido às dificuldades de encontrar adolescentes com as características procuradas, especialmente no que se refere à frequência ao Ensino Médio, foram necessárias alterações nos procedimentos de coleta de dados previstos no projeto de

pesquisa. Desse modo, não foi possível utilizar os resultados obtidos através do Estudo 1 para se retornar ao programa que apresentasse maior quantidade de adolescentes cumprindo o ensino médio e ao programa com maior quantidade de pessoas evadidas da escola. Para viabilizar a pesquisa, foi necessário realizar a coleta do Estudo 2 juntamente com a coleta do Estudo 1. Sendo assim, uma síntese da pesquisa foi apresentada a todos os adolescentes conforme a nova amostra procurada e, aos que demonstraram interesse em participar, foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido do adolescente (APÊNDICE 7), quando este era maior de 18 anos, e o termo de assentimento livre e esclarecido (APÊNDICE 8) acompanhado do termo de consentimento de seus pais (APÊNDICE 9), quando a idade era inferior a 18 anos.

Para a coleta de dados, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, por ser uma ferramenta cujas “questões seguem uma formulação flexível e a sequência e minuciosidade ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente” (Biasoli-Alves, 1998, p.145). Desta forma, tal abordagem se mostrou adequada para o presente estudo. Estas entrevistas foram individuais e se basearam em um roteiro pré-estabelecido. Elas foram realizadas no próprio programa. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra com consentimento ou assentimento dos adolescentes.

6.3.3.2 Análise de dados

Para a organização e categorização dos dados coletados, considerou-se adequado o uso da análise de conteúdo por ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004).

Os fatores de risco associados à evasão escolar foram investigados entre os participantes através de perguntas envolvendo: características da escola e do adolescente; possíveis problemas enfrentados no ambiente escolar, incluindo reprovação, transferência, expulsão e brigas. Especificamente com adolescentes em evasão escolar, foram investigados possíveis fatores de risco através de questões envolvendo os motivos pelos quais pararam de estudar e não retornaram à escola.

Os fatores de proteção relacionados à permanência na escola foram investigados a partir das perguntas sobre: os aspectos da escola, das relações estabelecidas no local; os recursos acionados para o enfrentamento de possíveis problemas no contexto escolar; e a influência de familiares, de pessoas próximas e do programa de atendimento socioeducativo em sua vida escolar. Especificamente com adolescentes que se encontram no ensino médio, foram investigados possíveis fatores de proteção presentes em sua trajetória escolar através dos motivos pelos quais consideravam estar estudando e de perguntas mais diretas sobre fatores que os ajudavam a permanecer na escola. Com adolescentes evadidos da escola, foram feitas questões exclusivas envolvendo motivos que os faziam pensar em voltar a estudar assim como possíveis fatores que dificultaram sua permanência na escola e seu retorno à instituição.

Para a descrição dos fatores de risco e de proteção encontrados nos entrevistados foram obtidos grupos de variáveis a partir da organização e da categorização do conteúdo das respostas dos participantes, conforme o material emergido através das entrevistas. Posteriormente, estes dados foram reunidos e analisados de modo sistêmico, utilizando a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, com o objetivo de compreender os processos de permanência na escola e de evasão encontrados nos participantes.

6.3.4 Aspectos éticos

Do mesmo modo que no estudo anterior (Estudo 1), no Estudo 2 também foram assegurados os aspectos éticos que garantem a integridade dos participantes, de acordo com legislações brasileiras, tendo como base a Resolução n. 196 (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, 1990). Segundo descrição já realizada anteriormente, este estudo buscou o consentimento dos programas de atendimento, dos adolescentes e, quando necessário, dos pais dos participantes para a realização da coleta de dados. Além disso, a gravação das entrevistas foi solicitada aos participantes desse estudo, sendo realizada somente após seu consentimento.

6.4 RESULTADOS

Devido à semelhança e à complementariedade das respostas de adolescentes dos dois grupos investigados, os que incluem pessoas em evasão escolar e com ensino médio, optou-se por apresentar a maior parte dos seus resultados simultaneamente e apontar a diferença entre as respostas somente nas questões em que ela ocorreu. Portanto, nos momentos em que as informações foram mostradas com os dois grupos ao mesmo tempo, esclarece-se que eles apresentaram respostas parecidas. Sendo essa medida adotada com o intuito de trazer maior objetividade na apresentação de resultados desse estudo.

6.4.1 Descrição da Amostra

Para facilitar a análise dos resultados de cada grupo de participantes serão apresentadas duas tabelas, contendo informações resumidas dos dois grupos de adolescentes entrevistados. A Tabela 22 contém dados pessoais daqueles que se encontravam evadidos da escola, os quais foram nomeados para fins de pesquisa como E1, E2, E3, E4 e E5.

Tabela 22. *Descrição dos adolescentes evadidos da escola*

Dado	E1	E2	E3	E4	E5
Idade	15 anos	19 anos	18 anos	15 anos	18 anos
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Amasiado
Ato Infracional	Tráfico de drogas	Roubo	Tráfico de drogas	Roubo	Homicídio
Medida	Liberdade Assistida	Liberdade Assistida	Liberdade Assistida	Liberdade Assistida	Liberdade Assistida
Tempo de medida	12 meses	15 meses	12 meses	1 mês	4 meses
Localização da instituição	Vitória	Cariacica	Vitória	Vila Velha	Vila Velha
Com quem mora	Mãe e padrasto	Mãe e padrasto	Mãe e irmãos	Mãe	Ninguém
Filhos	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	1 filho
Trabalho	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Serviços Gerais
Salário	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	R\$ 815,00
Renda familiar	Não soube	R\$ 765,00	Não soube	Não soube	R\$ 815,00
Escolaridade da mãe	9º ano EF	Ano indefinido EF	Não soube	6º ano EF	4º ano EF
Escolaridade do pai	Não soube	Não soube	5º ano EF	Não soube	3º ano EF
Escolaridade do adolescente	7º ano EF	5º ano EF	7º ano EF	7º ano EF	7º ano EF

Conforme a Tabela 22, os adolescentes que se encontravam evadidos da escola tinham escolaridade entre 5º e o 7º ano do ensino fundamental e idade variando de 15 a 19 anos. A tabela também permite verificar o predomínio de adolescentes do sexo masculino, de solteiros, de medida de liberdade assistida, de pais com ensino fundamental incompleto ou completo, da ausência de filhos e da falta de inserção no mercado de trabalho no grupo de entrevistados. Também se nota variação do tempo de cumprimento da medida socioeducativa de um a 15 meses assim como localização diversa dos programas de atendimento, os quais estavam em Vila Velha (dois), Vitória (dois) e Cariacica (um). Apesar das três respostas em branco, foi possível observar que a renda familiar variou de R\$ 765,00 a R\$ 815,00, valores que representam a Classe E,

segundo o critério da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE, 2014). Quanto às pessoas com as quais residia, um entrevistado morava sozinho, um com mãe e irmãos, outro somente com a mãe e dois moravam com mãe e padrasto recentemente e, no momento de evasão escolar, moravam com suas avós. Nenhum morava com o pai.

A Tabela 23 apresenta dados pessoais de adolescentes que estavam frequentando ou haviam concluído o ensino médio, os quais foram chamados para fins de pesquisa como EM1, EM2, EM3, EM4 e EM5.

Tabela 23. *Descrição dos adolescentes do ensino médio*

Dado	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5
Idade	16 anos	18 anos	19 anos	15 anos	18 anos
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro
Ato Infracional	Porte ilegal de arma de fogo de uso permitido	Roubo	Porte ilegal de arma de fogo de uso permitido	Roubo	Estupro
Medida	Liberdade Assistida	Prestação de Serviços à Comunidade	Prestação de Serviços à Comunidade	Liberdade Assistida	Liberdade Assistida
Tempo de medida	1 semana	4 meses	6 meses	2 meses	6 meses
Localização da instituição	Vitória	Cariacica	Cariacica	Vitória	Vila Velha
Com quem mora	Pai, mãe e irmã.	Pai, mãe e irmãos.	Pai, mãe, tio e avó.	Pai, mãe, irmãos e avó.	Pai, mãe e irmã.
Filhos	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum
Trabalho	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Televentas
Salário	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	R\$ 1.200,00
Renda familiar	R\$ 1.200,00	Não soube	Não soube	R\$ 3.000,00	R\$ 6.000,00
Escolaridade da mãe	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Ensino médio completo	Ensino médio completo
Escolaridade do pai	Não soube	6º ano EF	Não soube	Ensino médio completo	Ensino médio completo
Escolaridade do adolescente	1º ano EM	1º ano EM	3º ano EM	1º ano EM	Ensino Médio Completo

Conforme a Tabela 23, os adolescentes que estavam frequentando ou haviam concluído o ensino médio tinham escolaridade a partir do 1º ano do ensino médio e idade variando de 15 a 19 anos. A tabela também permite verificar o predomínio de adolescentes do sexo masculino, de solteiros, de pais com ensino médio completo, da ausência de filhos e da falta de inserção no mercado de trabalho nesse grupo de entrevistados. Além disso, foi possível observar uma variação no tempo de cumprimento da medida socioeducativa de um a seis meses e localização diversa dos programas de atendimento, os quais estavam em Cariacica (dois), Vitória (dois) e Vila Velha (um). Apesar das três respostas em branco, notou-se que a renda familiar variou de R\$ 1.200,00 a R\$ 6.000,00, valores que representam respectivamente as Classes E e Classe C, segundo o critério da SAE (2014). Quanto às pessoas com as quais moravam, três moravam com pai, mãe e irmãos e os demais moravam, respectivamente, com: pai, mãe, irmãos e avó; e pai mãe, tio e avó. Como é possível notar, todos moravam com o pai.

6.4.2 Vida escolar

O turno escolar em que os adolescentes frequentaram a escola foi parecido entre os grupos, sendo citados períodos noturnos (cinco) e vespertinos (quatro). Não foi possível obter essa informação em relação a uma pessoa entrevistada⁴. Para todos os adolescentes, a escola retratada na entrevista era pública. Como dito anteriormente, a

⁴ A pergunta sobre o turno escolar em que se estuda esteve presente no roteiro de entrevista de adolescentes com ensino médio, mas esteve ausente na versão desse instrumento para pessoas em evasão escolar. No entanto, essa omissão foi identificada somente no momento da análise de dados. E, como foram encontrados alguns resultados importantes sobre turno escolar, decidiu-se recuperar essa informação através dos questionários do Estudo 1 que foram respondidos por pessoas em evasão escolar entrevistadas no Estudo 2, que participaram dos dois estudos. Como houve uma que participou somente do Estudo 2, e não do Estudo 1, essa informação não pode ser recuperada. No entanto, devido à importância da informação, considerou-se melhor apresentar esse resultado com uma omissão do que retirá-lo dos dois grupos.

escolaridade dos entrevistados variou do 5º ao 7º ano do ensino fundamental entre os que se encontravam em situação de evasão escolar e no outro grupo esse nível de instrução variou do 1º ano a conclusão do ensino médio. Os adolescentes que se encontravam evadidos da escola estavam nessa situação há um tempo que variou de três a 36 meses.

Os adolescentes que estavam no ensino médio iniciaram sua vida escolar na creche (três), com idade de um a três anos; na pré-escola (um), com idade entre quatro e cinco anos; e na primeira série do ensino fundamental (um), com sete anos. Entre os que se encontravam em evasão escolar também havia casos de início na creche (dois), com idade entre um e três anos, e na pré-escola (um), com idade entre quatro e cinco anos. Todavia chama a atenção o relato de que dois adolescentes desse grupo relatam sua inserção na escola diretamente nos anos do ensino fundamental, sendo que o adolescente E2 entrou diretamente na 1ª série, deixando de realizar a alfabetização, níveis que hoje correspondem, respectivamente, ao 2º e 1º anos do ensino fundamental. Este adolescente lembrou, inclusive, durante a entrevista das atividades desse nível escolar e da vivência de insucesso durante as mesmas: “Lembro pouca coisa, eu lembro de separar (...) palavras, separar frases. Eu não era bom muito nisso mesmo, em separar frases” (E2).

Quanto aos momentos marcantes de sua trajetória escolar, cada adolescente citou uma situação diferente: a formatura, as aulas de um professor próximo (Educação Física), a diversão no recreio e na sala de aula, a evasão e o retorno à escola, as brigas com colegas e a aprovação em série mesmo tendo enfrentado adversidades durante o período letivo. Ao todo, cinco entrevistados disseram não se lembrar de algum momento marcante, sendo três adolescentes com ensino médio e dois em situação de evasão escolar.

Ao se perguntar como era sua escola, os adolescentes citaram aspectos positivos (sete), negativos (um) e positivos e negativos (dois). Entre as qualidades da escola, eles citaram a estrutura satisfatória, a diversão no cotidiano escolar, o prazer em estudar no local e as qualidades dos professores para o relacionamento com os alunos e o desempenho da função. Os defeitos da escola citados foram: a estrutura deficiente e improvisada e o mau comportamento dos alunos sem que houvesse limite por parte da escola. Embora a descrição da escola tenha aspectos parecidos entre os grupos, observou-se que o comportamento do professor, tanto o positivo quanto o negativo, foi mais enfatizado por entrevistados do ensino médio (três) do que por adolescentes em evasão escolar (um).

Os entrevistados foram questionados quanto ao modo como se sentiam na escola e, em ambos os grupos, houve adolescentes que se sentiam bem (sete), mal (dois) e bem e mal ao mesmo tempo (um). Ao explicar a sensação associada ao ambiente escolar, alguns daqueles que citaram bons sentimentos atribuíram os mesmos a: escola de modo geral, disciplinas preferidas, amigos na escola, momentos de diversão e facilidade para lidar com a vida escolar. Aqueles que citaram sentimentos ruins os relacionaram ao mau comportamento de outros alunos e ao desprazer de estudar.

6.4.3 Relacionamentos na escola

O relacionamento com os demais alunos da escola foi considerado positivo por oito adolescentes, descrevendo na maioria das vezes essa relação com os adjetivos: bom, normal ou tranquilo. Alguns entrevistados informaram que conversavam muito com outros alunos ou se divertiam através de brincadeiras. Os outros dois, ambos em evasão escolar, responderam a esta questão relatando conversar com poucos alunos da sala de aula, o que mostra que o relacionamento entre os pares não se mostrava satisfatório para esses entrevistados como para os demais.

O relacionamento com os professores foi considerado positivo para nove adolescentes e positivo e negativo para um adolescente. Ao mostrar sua satisfação com a relação, a maioria dos adolescentes foi sucinta e utilizou palavras como: bom, normal ou tranquilo. Aqueles que descreveram um pouco mais esse contato citaram que os professores elogiavam bastante; brincavam com os alunos e colocavam limites; gostavam do adolescente; e faziam o trabalho de professor sem ficar reclamando. O adolescente EM 1, que apontou a existência de relacionamentos positivos e negativos com professores, acredita que a satisfação com esse contato depende do profissional e que a convivência se torna difícil quando o docente se mostra nervoso e trata os alunos de modo desrespeitoso:

“Dependendo do professor, é bom, dependendo é ruim e por aí vai. Sempre tem aquele de que nós não gostamos.... Não é nem disciplina não, mas é o jeito da pessoa, [que] traz problema pra dentro da sala.... Aí chega nervoso e quer começar a gritar. Não tem respeito, aí nós também tratamos com ignorância” (EM1).

O relacionamento com os demais profissionais da escola foi considerado positivo por seis adolescentes. Houve casos de entrevistados que avaliaram essa relação como positiva e negativa (um) e negativa (um). Outro afirmou estar a pouco tempo na escola e por isso não conhecer essas pessoas para poder avaliar a relação. Em uma das entrevistas essa resposta não pode ser obtida. Assim como na descrição dos outros relacionamentos na escola, os adolescentes demonstraram sua satisfação com a relação com poucos adjetivos, tais como bom, normal ou tranquilo. Aqueles que deram mais informações citaram que: todos os profissionais moravam no mesmo bairro e acha que esse fato auxiliava o bom relacionamento que tinham com os alunos; os profissionais da cozinha gostavam dos alunos; e a coordenadora e a diretora costumavam brincar com

eles assim como corrigi-los quando precisavam de limite. Os outros dois, ambos do grupo de ensino médio, citaram aspectos negativos de profissionais que trabalhavam na escola focando especificamente na coordenadora. Segundo esses entrevistados, a supervisão dela era estressante: “Ah são tudo (...) gente boa. Só a coordenadora que é meio chata comigo.... Ela fica em cima, [fala] ‘vai pra sala’ quando bate o sinal do recreio.” (EM 3) e “É porque eles ficam muito em cima e eu não gosto muito que fiquem em cima de mim não.... [A coordenadora] fica reclamando de tudo, acha que é minha mãe” (EM 1).

Este estudo buscou investigar como era o comportamento do entrevistado no ambiente escolar por meio de perguntas sobre como outras pessoas da escola o avaliavam como aluno e de como o próprio adolescente se percebia como discente. Diante dessa questão, todos os adolescentes relataram que se percebiam como alunos do mesmo modo como, em sua opinião, eram avaliados por outros. Dessa forma, a avaliação dos outros e do próprio entrevistado foram iguais. Além disso, as pessoas dos dois grupos entrevistados apresentaram respostas parecidas, sendo que quatro descreveram seu comportamento de modo positivo, três citaram aspectos positivos e negativos e três apontaram somente defeitos. As qualidades citadas foram: gente boa, tranquilo, carinhoso, criativo, brincalhão, quieto, educado, estudioso, inteligente, respeitador, aluno com boas notas, aluno que faz deveres e bom aluno. Os defeitos apontados foram: perturbado, prolixo, bagunceiro, quieto demais e faltoso em relação às aulas. Um dos adolescentes do ensino médio, que citou características positivas e negativas explicou:

Tranquilo. Em qualquer escola que você for, eles me conhecem. Se perguntar de mim, eles sabem. Alguns pelo lado positivo, outros pelo negativo, porque eu era perturbado também.... Professor principalmente, se você chegar ali na [escola],

você pergunta e tal, aí eles vão falar: (...) “ele era perturbado, ele zoava todo mundo, mas as notas sempre foram de oito pra cima, nunca abaixo”, entendeu? Essa é uma qualidade e um defeito, tudo junto. Eu olhava pro professor falando e já gravava. Aí depois eu começava a bagunçar. (EM 5)

6.4.4 Adversidades na escola

A pesquisa buscou compreender a presença de intempéries na trajetória escolar dos entrevistados. Para isso, verificou-se a presença de reprovações, expulsões ou transferências, brigas e demais experiências negativas na escola. A quantidade de reprovações foi semelhante entre os grupos (sete), havendo quatro ocorrências entre evadidos da escola e três nos adolescentes com ensino médio. Dos que reprovaram, seis apresentaram motivos pelos quais a situação ocorreu, notando-se uma pequena diferença entre os grupos nessa resposta visto que todos os adolescentes evadidos que tinham reprovado apresentaram as faltas como explicação e aqueles que possuíam ensino médio apresentaram respostas mais variadas, tais como expulsão da escola (um), falta (um) e bagunça em sala de aula (um). Ao buscar compreender melhor como as faltas aconteciam e afetavam a vida escolar dos adolescentes, foram realizadas perguntas complementares nesse sentido. A partir dessas novas indagações, alguns apontaram que faltavam à escola devido a: perda do horário da escola após dormir até mais tarde e dificuldade de familiares em levá-lo a escola, especialmente por causa de eventos familiares negativos e de conflito com o horário de trabalho (E1); utilização do horário escolar para brincar na rua (E2); e toque de recolher no bairro (E3), que são situações em que os traficantes da região ordenam que ninguém permaneça nas ruas a partir de determinado horário sob ameaça de morte. Os adolescentes E4 e EM2 acrescentaram a essas informações que as faltas os atrapalharam a acompanhar as

disciplinas ministradas nas aulas e a apresentar um desempenho escolar suficiente, o que contribuiu para que fossem reprovados por notas baixas.

A expulsão da escola foi uma experiência relatada por apenas um adolescente que se encontrava no ensino médio. Ele considerou a decisão injusta visto que a justificativa dada pela diretoria foi sua participação no lançamento de um rojão na escola, situação na qual o adolescente negou ter envolvimento. Para ele, sua expulsão foi influenciada por uma pessoa na escola que não gostava dele devido às bagunças que fazia e que lhe atribuiu culpa da ocorrência. Nenhum entrevistado relatou vivência de transferência forçada.

O envolvimento com brigas esteve presente na vida escolar de três entrevistados, sendo dois com ensino médio e um com situação de evasão escolar. Na vivência de EM3, esses conflitos ocorriam por meio de discussões. As experiências de E2 e EM5 se referiram a suas vivências escolares na infância. Para o primeiro a agressão física ocorria em resposta a xingamentos ou conflitos ocorridos na rua: “Olha, às vezes a gente brigava mais por motivo de xingar um ou outro dentro da escola, entendeu? Ou por algum motivo da rua, de se lembrar de alguma coisa na rua que aconteceu” (E2). Para EM5, essas experiências eram rotineiras na escola quando era mais novo:

Brigar na escola era direto..... Eu gostava de bater nos outros.... Sempre faziam alguma coisa, xingavam mãe de alguém. Porque, naquela época, brigar era normal (...). Não estou falando agora no ensino médio em que eu briguei, foi quando criança. Quando criança, brigar era normal, ao menos pra mim.... A pessoa xingava sua mãe, você já ficava revoltado com isso. (...) Todo mundo teve essa época aí, todo mundo teve essa época. Fala que não? Se ele não batia, ele apanhava. Mas essa época todo mundo teve. (EM5)

A vivência de situações negativas na escola foi citada por seis adolescentes, sendo três de cada grupo. Nessa questão, notou-se diferença entre pessoas em evasão escolar e com ensino médio em relação ao tipo de situação negativa relatada. Enquanto os últimos apontaram eventos que foram resolvidos e se relacionavam a expulsão, reprovação e preconceito, todos que estavam fora da escola citaram situações de alto desconforto associadas a outros alunos e nas quais esses entrevistados ficaram desamparados sem que houvesse envolvimento de adultos para resolução. Para E1 e E5, a bagunça de outros alunos tornou o ambiente escolar desagradável, sendo que o primeiro buscou resolver a situação mudando de salas e, não resolvendo, saindo da escola. Os entrevistados E2 e E5 apontaram também a vivência de situações constrangedoras no relacionamento com outros alunos por meio de discussões humilhantes e brincadeiras degradantes, respectivamente, conforme o relato do último:

Eu era muito assim quieto, na minha, eu não gostava de confusão, nem nada. Tinha uns meninos muito valentes, aí queriam sempre arrumar encrenca (...). Uns vão pra estudar e outros vão pra fazer bagunça. Eu era o tipo de pessoa que eu ia pra estudar, mas tinha uns que gostavam de fazer uma bagunça, uma arte, aí eles impediam um pouco, atrapalhavam os estudos.... Uma vez eu estava lá na escola, foi quando eu entrei na escola, primeira série, minha mãe me levou lá, quando eu vi minha mãe indo embora, eu comecei a chorar. Eu estava na sala e tinha um menino que era maior do que eu, aí ele, ele fez um negócio na frente da professora lá comigo, que a professora viu, mas não fez nada. Depois eu baixei minha cabeça na mesa e comecei a chorar, eu comecei a chorar até parar de chorar mesmo, porque ninguém fez nada com isso. Ele continuou fazendo o que ele estava fazendo.... Ele fazia isso com todo mundo, todo mundo estava na

fila e ele abaixava as calças de todo mundo. Aí ele fez isso comigo também e eu não gostei. (E5)

Uma pessoa em evasão escolar citou ainda que encontrou uma cobra no bebedouro da escola, evento que considerou como causa imediata de sua saída da escola. Conforme apontado anteriormente, o relato de entrevistados desse grupo mostra certo desamparo no enfrentamento das situações. As bagunças de outros alunos não sofreram intervenção de adultos e cada aluno teve que criar sozinho uma forma de lidar com essa situação, o que em um caso resultou na saída da escola. As experiências constrangedoras na escola também não foram resolvidas de modo algum, ficando a cargo dos entrevistados esperarem com que o tempo fizesse com que o evento fosse esquecido ou com que o adolescente pudesse se impor após seu crescimento.

Conforme informado anteriormente, todas as situações negativas vividas pelos entrevistados que cursaram o ensino médio foram resolvidas de alguma forma. A expulsão de EM1 vivenciada de modo injusto foi resolvida, segundo o adolescente, embora o mesmo não tenha descrito como essa solução foi obtida. Após a reprovação de EM3, seus familiares brigaram com ele e, segundo o entrevistado, isso foi essencial para mudar seu comportamento na escola, deixando de fazer muita bagunça, e não reprovar novamente. O preconceito vivido por EM5 foi superado pelo próprio adolescente, que percebeu que se aproximar das pessoas reduzia, com o tempo, o preconceito sofrido. Sendo assim, é possível observar que, assim como adolescentes em evasão escolar, entrevistados com ensino médio citaram situações negativas vividas na escola; todavia, estes se diferenciaram daqueles pela resolução dos conflitos vividos, enquanto adolescentes em evasão escolar apresentaram conflitos relacionados a outros alunos e que não foram solucionados.

6.4.5 Fatores de risco

Os fatores de risco ligados à evasão escolar foram diversos e alguns adolescentes citaram mais de um aspecto que os motivava a interromper seus estudos. Para facilitar a discussão dos dados conforme a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, tais aspectos foram categorizados segundo a seguir (Tabela 24):

Tabela 24. *Fatores de risco para a evasão escolar*

Categorias	Respostas
Processos proximais (ruptura ou enfraquecimento)	Separação de aluna de que gostava, implicações, inimizades e atividades com outras pessoas fora da escola no horário de estudo.
Pessoa	Preguiça, não gostar de estudar, impaciência, desânimo e uso de drogas.
Contexto	Turno noturno, trabalho, bagunça de outros alunos e envolvimento com atos infracionais.

De acordo com as categorias da Tabela 24, os principais fatores de risco citados pelos adolescentes estavam relacionados com: características individuais (seis), como preguiça, não gostar de estudar, impaciência, desânimo e uso de drogas; fragilidade ou ausência de processos proximais estabelecidos (quatro), devido a relações caracterizadas por implicações, inimizades, separação de aluna de que gostava e atividades com outras pessoas fora da escola no horário de estudo; e ao contexto (cinco), representado por aspectos do microsistema escolar, tais como turno noturno e bagunça de outros amigos, e de outros microsistemas presentes na vida dos entrevistados e que dificultavam sua ida a escola, tais como o trabalho e o envolvimento com atos infracionais. Quanto à distribuição dos fatores de risco apresentados pelos grupos, foi possível observar que apenas adolescentes de nível médio de escolaridade (EM4 e EM5) citaram a resposta “não gostar de estudar” e que somente pessoas que evadiram apontaram o uso de drogas (E3 e E5) e a realização de atividades no horário escolar, tais como estar com amigos (E2 e E5), trabalhar (E2) ou se envolver com atos

infracionais (E4 e E5). Observou-se também que relacionamentos entre pares que dificultavam a permanência na escola foram citados mais por pessoas em evasão escolar (quatro) do que por aquelas que tinham ensino médio (um). Enquanto o adolescente de ensino médio se referia a brincadeiras desagradáveis, os entrevistados do outro grupo citaram a bagunça e as inimizades na escola assim como a ausência na escola para realização de atividades com amigos. Dois adolescentes não citaram nenhum fator que facilitava sua saída da escola.

Diante dos motivos apresentados, foi pedido aos adolescentes que explicassem melhor de que modo alguns fatores atrapalhavam sua vida escolar. Diante dessa questão, os entrevistados citaram: uso de drogas, atividades com amigos fora da escola no horário de estudo, envolvimento com atos infracionais, turno noturno, bagunça de outros amigos e tráfico de drogas.

O uso de drogas foi citado por dois adolescentes que se encontravam em evasão, E3 e E5, os quais usavam maconha e explicaram que seus efeitos os atrapalhavam a prestar atenção na aula e os deixavam impacientes:

Assim, não tem como. Pessoas que trabalham no tráfico de droga não tem como estar na escola porque são impacientes. Como eu usava muita maconha, hoje em dia graças a Deus eu não uso mais, uma professora está ali explicando e você está com (...) a droga na mente, maconha na mente, você não consegue entender nada do que ela está falando, as palavras parecem que estão todas embaralhadas. Aí eu mesmo falava pra professora que eu não queria ficar na sala.... [O efeito da maconha] não me deixava entender nada do que a professora estava falando.

(E5)

As atividades com outras pessoas fora da escola, durante o horário de estudo, foram descritas por E2 e E5 como fatores que facilitaram sua evasão. Para E5, essas

peessoas eram colegas que gostavam de faltar aulas na escola para se divertir e o convidavam para ir com eles ou outras pessoas envolvidas com situações ilegais que, promovendo sua inserção nesse tipo de atividade, auxiliaram sua saída da escola. Já para E2, essas pessoas eram amigos que estudavam em turno escolar diferente que lhe chamavam para brincar e ele faltava às aulas para se divertir com eles, conforme mostra seu relato:

Deixa eu lhe dar um exemplo: eu estudava à tarde e a pessoa estudava pela manhã, então essas pessoas, elas me chamavam muito pra eu ir na rua brincar, coisa assim chamada fase da adolescência. Ia pra outro lugar, ia pra quadra jogar bola então. Eles estudavam de manhã, só que quando era pra eu estudar, eles iam e me chamavam de tarde. Aí eu às vezes faltava aula, e isso tomava dias e depois dias. Aí eu já perdia o ânimo e falava “não vou hoje mais não”. Aí eu parei, “ah também não vou continuar mais não”. Aí eu parei. Aí eu parava de estudar, entendeu? (E2)

Em relação ao modo como o envolvimento com atos infracionais atrapalhou sua permanência na escola, foram encontradas possibilidades diferentes pelos dois entrevistados que citaram esse fator de risco. Segundo E5, seu envolvimento com o tráfico de drogas teve relação indireta com sua saída da escola, tendo em vista que facilitou o consumo de substâncias psicoativas, especialmente a maconha, cujo efeito o atrapalhou a se concentrar nas aulas, conforme dito anteriormente. Já para E4, essa ligação se mostrou direta. Segundo o adolescente, a prática de roubo ocupava seu tempo livre e, por isso, ele preferia retornar para casa ao invés de ir para escola. Além disso, ele também relatou que ela lhe dava retorno financeiro satisfatório, o que contribuía para que não encontrasse motivo para continuar na escola.

As adversidades trazidas por quem estuda em turno noturno foram citadas por E3 e EM3. O primeiro reforçou que é mais difícil conviver com as pessoas que costumam estudar à noite e que o aluno que estuda nesse horário ainda enfrenta dificuldades de frequentar o turno devido a toques de recolher do bairro: “Só dá gente da pesada de noite. Fala dos outros, gosta de por apelido. Também quando não fecha no bairro. Fica uma confusão na hora da saída” (E3). O outro adolescente, EM3, se ateve mais a outros efeitos de estudar a noite, os quais estavam ligados ao desânimo e ao cansaço: “Ah eu desanimo, tem vez, porque é à noite. Aí dá um desanimo, só que mesmo assim eu vou. Quando eu estava trabalhando também, eu chegava cansado. Aí não dá vontade não, mas mesmo assim eu ia” (EM3).

A bagunça de outros alunos em sala de aula sem que houvesse controle pelos profissionais da escola tornou o ambiente escolar insuportável para E1, de modo que ele considerou que nenhum outro aspecto poderia ser suficiente para minimizar esse fator e o auxiliar a prosseguir seus estudos na escola em que se encontrava:

Ah, era tenso lá na N.P. Meus colegas perturbavam pra caramba.... Os outros ficavam usando droga lá, os professores viam e nem faziam nada não. Ficava olhando e não dava pra mim, não, aí eu sai de lá.... Muita, muita putaria assim, muita! Só você vendo mesmo! Você assim, você ia falar “meu Deus, nessa escola eu num fico não”, que é muita doideira. Está doido! Escola mandada.... Os alunos vão pra sala que querem, vão até fumando pra sala, os professores não falam nada não, ficam tipo com medo dos alunos. Aí eu mesmo fui e saí (...). De qualquer jeito eu queria sair dela, de qualquer jeito. Fazia de tudo pra sair dela. Está doido! (E1)

O envolvimento com atos infracionais foi citado por E4 e E5 como fatores relacionados à evasão escolar desses adolescentes. Segundo E4, a prática de roubos

dificultou sua permanência na escola por ocupar seu tempo: “Sei lá. Porque eu, porque eu fiquei nessa vida... Comecei a roubar... Roubava e ficava em casa, aí não ia pra escola também não” (E4). O outro entrevistado (E5) considera que o contexto do tráfico de drogas estava relacionado à sua impaciência para ficar na sala de aula, principalmente devido ao uso de maconha que passou a adotar.

De modo a complementar as informações sobre fatores de risco associados à evasão escolar, perguntou-se aos entrevistados que se encontravam fora da escola o motivo pelo qual saíram da escola e não voltaram a estudar. Diante dessas questões, foram apontadas diversas razões para a evasão escolar, tais como: uso de drogas (dois), angústia devido ao falecimento do pai (um), bagunça de outros alunos (um), brincadeiras na rua no horário escolar (um), envolvimento com roubo (um) e toques de recolher no bairro (um). Os motivos pelos quais eles não retornaram à escola, segundo eles, foram: falta de vagas (três), principalmente devido após o início do terceiro e do quarto semestre escolar; desânimo (um), especialmente por faltar muito tempo para concluir os estudos e após ficar tanto tempo sem estudar; dificuldade de transferência entre escolas de estados diferentes (um); e trabalho (um). Ressalta-se que nas duas questões houve entrevistados que citaram mais de um motivo pelo qual saiu da escola e não retornou.

6.4.6 Fatores de proteção

Os fatores de proteção ligados à permanência na escola foram classificados da mesma forma que os fatores de risco. A Tabela 25 apresenta um resumo das respostas presentes em cada categoria:

Tabela 25. *Fatores de proteção para a permanência na escola*

Categorias	Respostas
Processos proximais (indicativos)	Amor por alguém da escola, amizades na escola, apreciação do desempenho escolar pela mãe, bons relacionamentos na escola em geral e pessoas da escola incentivando o aluno a continuar estudando.
Pessoa	Vontade de concluir a série de estudo, vontade de estudar, prazer em estudar, hábito de estudar para provas e vontade de aprender.
Contexto	Passeios e novidades oferecidos pela escola e obtenção de emprego melhor.

Desse modo, verificou-se que fatores ligados a características pessoais foram citados por seis entrevistados, aspectos possivelmente relacionados a processos proximais no contexto escolar por cinco deles e motivos ligados ao conceito contexto por três adolescentes. Ressalta-se que, mesmo havendo três perguntas diferentes buscando identificar fatores de proteção ligados à permanência na escola, três pessoas que se encontravam evadidas da escola alegaram não encontrar nenhum que os ajudasse a permanecer na escola, na época em que saíram dela. Cada um desses adolescentes buscou explicar suas respostas: para E1, as adversidades no contexto escolar eram tão grandes que ele acreditava que nenhum outro fator poderia ser forte suficiente para o fazer permanecer naquela escola; E3 acreditava que os benefícios do roubo eram maiores do que qualquer motivo que ele teria para estudar, visto que ele gerava uma renda satisfatória, trabalhando com tranquilidade; e E5 afirmou que na época ele não sabia o impacto que deixar de estudar teria sobre seu futuro, fato que se tornou o motivo central para seu projeto de voltar a estudar.

A distribuição dos fatores de proteção citados apresentou algumas variações por grupos. Conforme relatado anteriormente, somente adolescentes evadidos responderam às questões sobre esse assunto alegando não haver nenhum fator que ajudasse sua permanência na escola (E1, E3 e E5). Alguns motivos para prosseguir os estudos foram citados apenas por entrevistados com nível médio de escolaridade: amizades na escola

(EM2, EM3 e EM4), bons relacionamentos na escola em geral (EM3 e EM5) e obtenção de um emprego melhor (EM3 e EM5).

De modo complementar, pediu-se aos adolescentes que explicassem melhor de que modo alguns fatores auxiliavam sua vida escolar. Através dessa pergunta adicional, foi possível obter mais detalhes sobre os seguintes aspectos: amizades na escola, bons relacionamentos na escola em geral, vontade de concluir a série de estudo, apreciação do desempenho escolar pela mãe e obtenção de emprego melhor.

As amizades e demais relacionamentos bons na escola foram motivos citados por EM3, EM4 e EM5. Para eles, tais aspectos os ajudavam a permanecer na escola por tornar seu ambiente mais prazeroso, motivar a ida à escola para rever amigos e até auxiliar no enfrentamento de uma adversidade enfrentada por alguns, que é o fato de não gostar de estudar: “A maioria das pessoas não gosta de ir pra escola por causa do estudo. Aí, com os amigos, passa, [a gente] começa a brincar mais um pouco assim e consegue ir pra escola. Não acho tão chato” (EM4) e “Não gostava pelo fato de estudar. O fato de estudar. Mas, de ir pra escola, eu me amarrava. Gostava do convívio ali social.” (EM5).

A vontade de concluir a série de estudo foi citada por E2 e EM3. Para o primeiro, estar próximo ao final do ano letivo, era um fator que o motivava a continuar estudando, pois já estava terminando, como mostra sua fala: “Porque eu sempre tive uma vontade de passar de ano, tinha ano assim ‘estou com vontade de passar de ano’, isso é certo, quando chega final de ano assim, eu fico todo ansioso ali. Todo mundo pensando.” (E2). O outro adolescente também pensava da mesma maneira, mas referiu-se ao ensino médio, visto que já se encontrava no 2º ano e, para ele, faltava pouco para concluir o nível médio.

A apreciação do desempenho escolar pela mãe se constituiu um fator que muito motivou EM5 a prosseguir seus estudos e buscar obter um bom desempenho acadêmico. Para ele, a evasão escolar poderia decepcionar sua mãe e receber sua apreciação por sua vida escolar era algo que lhe trazia muita satisfação: “Claro que pra não decepcionar minha mãe.... Porque ela tinha orgulho mesmo. Passando de ano, mostrava as provas sempre.... É, era maneiro” (EM5).

A obtenção de um emprego melhor também foi citada por EM3 e EM5. O primeiro compreendia que essa conquista estava atrelada a sua vida escolar: “Ah, a vontade de arrumar um serviço melhor. Que hoje em dia pra ter um serviço ganhando mais ou menos tem que estudar.” (EM3). O segundo adolescente, além de concordar com essa relação entre a escolaridade e o bom emprego, também acreditava que essa crença também o ajudou a prosseguir estudando embora não gostasse de estudar: “Gostar, eu não gostava não. Mas você é dependente, não tem emprego em que você pode entrar sem ter pelo menos o ensino médio. É só a visão de futuro mesmo, que eu sabia que eu precisava daquilo ali” (EM5).

A fim de ampliar o entendimento sobre possíveis fatores de proteção para a permanência na escola, foi investigado o apoio de pessoas do programa de medida socioeducativa, da escola e da família. No primeiro contexto citado, todos os adolescentes em evasão citaram que profissionais da instituição ajudaram em sua vida escolar por: incentivar o retorno à escola (três), embora um adolescente tenha citado também essa ação como aversiva; auxiliar na busca ou obtenção de vagas em escolas (dois) e na procura de cursos profissionalizantes (um); e obter transferência de rede de ensino (um), pois o entrevistado estudava em outro estado e encontrou dificuldades em transferir suas informações escolares para continuar seus estudos no Espírito Santo. Na opinião dos adolescentes com ensino médio, o programa não auxiliou sua vida escolar

e, para um deles, EM2, ter que cumprir medida socioeducativa chegou a ter um efeito negativo sobre sua vida em geral por ser uma atividade desagradável.

A pesquisa também buscou identificar pessoas que apoiavam os adolescentes em sua vida escolar. Na escola, as pessoas mais citadas foram professores (seis), seguidas de amigos do local (três) e diretor (um), sendo que três adolescentes citaram mais de uma pessoa que os apoiava na escola em sua resposta. O auxílio do professor se dava mais por esclarecer dúvidas, conversar, brincar, incentivar a permanência na escola, mediar conflitos entre alunos, oferecer aulas de reforço, exigir do aluno e ensinar bem. Para os adolescentes, outros alunos costumavam oferecer apoio ao incentivar a permanência na escola, esclarecer dúvidas e se aproximar do entrevistado. A pessoa que citou o apoio da direção da escola achou que esse auxílio ocorria por meio da mediação de conflitos entre alunos e na aplicação de punições. Dois adolescentes com ensino médio e um evadido da escola não identificaram ninguém que os apoiasse no contexto escolar e, entre eles, um acreditava que isso poderia ser devido ao desânimo dos professores de sua escola. Ao ser questionado sobre os motivos para a apatia dos professores, segundo sua opinião, o entrevistado citou que a falta de estrutura provavelmente deixava tanto profissionais quanto alunos insatisfeitos e que isso talvez refletisse no desempenho do professor:

Os professores só faziam o papel deles.... os professores não gostavam muito de dar aula pra nós não.... Porque eu era um aluno muito inteligente, eu era o primeiro da sala a terminar e eu acompanhava a professora. Ela estava escrevendo no quadro ali, eu estava acompanhando ela. Então acho que ela tinha, devia se empenhar mais nisso, em dar aula. Ela não gostava muito não. Ia trabalhar mesmo porque tinha que trabalhar, mas não queria.... Acho que era

mais por causa da estrutura da escola mesmo.... Desanimava professor, desanimava aluno.... de salário não vou falar, porque não sei. (E5)

Em relação ao apoio recebido pelos entrevistados em sua família, a pessoa que mais citaram foi sua mãe (oito), embora tenham apontado também tios (dois), avó (um), avô (um), pai (um) e primos (um). Três entrevistados citaram mais de um parente e se buscou compreender como os familiares citados auxiliavam na vida escolar dos entrevistados. Verificou-se que o apoio da mãe se dava ao esclarecer dúvidas, incentivar a permanência na escola, monitorar a vida escolar do filho, elogiar o desempenho acadêmico dele, conversar sobre a escola, comprar material, levar a escola, buscar escola e providenciar a matrícula para o filho; a descrição do tipo de relacionamento que esses adolescentes tinham com suas mães é um forte indicador de processos proximais mediando a relação dessa díade. O auxílio de tios e primos foi auxiliando no esclarecimento de dúvidas e a ajuda do pai se dava pela compra de materiais escolares. O adolescente que citou o apoio dos avós disse que a assistência do avô se dava ao conversar sobre a escola e incentivar a permanência na escola e que o auxílio da avó acontecia ao buscar escola e providenciar a sua matrícula, atividades que ambos realizavam em parceria com sua mãe. Apenas um adolescente que estava em situação de evasão escolar disse que não recebeu ajuda de nenhum familiar em relação à sua vida escolar.

De modo a aprofundar a compreensão sobre a influência de familiares e demais pessoas próximas sobre a vida escolar do adolescente, perguntou-se aos entrevistados o que tais pessoas achavam de sua vida escolar. Diante dessa questão, todos os participantes apontaram que de alguma forma sua família via a escola como algo positivo, sendo que uns entrevistados acrescentaram ainda que seus parentes

associavam a escola a: oportunidade que não se pode desprezar, futuro melhor e aquisição de emprego com mais vantagens.

De modo diferente, os grupos foram indagados acerca da opinião de pessoas próximas sobre sua situação escolar, a qual para alguns se referia ao fato de cursarem o ensino médio e para os outros à circunstância de evasão escolar. Para os primeiros, aqueles que eram achegados viam a continuidade de seus estudos como algo positivo (quatro) e somente um relatou uma reação indiferente de seu entorno mais imediato. Para os últimos, as pessoas mais próximas percebiam sua saída da escola como algo negativo, sendo que para E2 e E3 essa insatisfação parece por vezes pesada, como mostram seus relatos: “Acham uma decepção eu ter parado, por ter não continuado, que era pra eu estar estudando hoje. Mas eu acho que ainda tem solução sim” (E2) e “Hum, pra mim eles pensam que, que eu não faço nada, só fico em casa, essas coisas assim” (E3). Houve um entrevistado que relatou indiferença por parte daqueles que lhe eram mais próximos, o qual mora sozinho e considerou parentes como pessoas que seriam mais achegadas:

Não acham nada. Hoje em dia minha mãe não está nem aí, meu pai também não mora com nós. Hoje em dia sou só eu mesmo. Eu tenho tomado as minhas iniciativas, eu quero mudar, tenho que mudar. Se eu quero um futuro melhor, eu mesmo tenho que correr atrás.... Porque hoje em dia tenho minha casa. Minha mãe está trabalhando, ela não quer saber não, ela não pergunta. Se quer saber, pelo menos fica com ela, porque ela não pergunta nem nada. Hoje em dia, pra ter minhas coisas, eu tenho que correr atrás (E5).

6.4.7 Sentido da escola e expectativa de futuro

Os adolescentes citaram diversos significados que a escola tinha para eles, sendo que seis apontaram mais de uma resposta. As respostas foram classificadas em:

local para aprender (seis); meio para alcançar um futuro melhor (cinco), principalmente por viabilizar a conquista de empregos e renda melhores; e meio para estabelecer amizades (dois). Um adolescente respondeu de modo sucinto à questão, relatando que, para ele, a escola era algo bom. Ao relatar o sentido da escola como local para aprender, EM5 chegou a descrever este ambiente como uma base de sua vida juntamente com a família:

Uma base, porque família também é uma base.... Primeiro você vai com o ensinamento de casa, depois vai pra escola pra terminar uma segunda base. Se não, já pensou como eu estaria falando aqui agora se eu não tivesse passado pela escola? Talvez eu nem saberia escrever meu nome (EM5).

De modo a complementar o sentido da escola, indagou-se aos adolescentes com ensino médio quanto aos motivos pelos quais estavam estudando. Eles responderam que o faziam para ter um emprego melhor (quatro), concluir a série que estava em andamento (dois), conquistar independência (um) e ter um futuro melhor (um). Para verificar essa informação entre adolescentes em evasão escolar, verificou-se a presença de fatores que o fizeram considerar o retorno aos seus estudos. Todos desse grupo relataram ter pensado em voltar a estudar, sendo que cada um apontou motivos diferentes dos demais, como exigência do mercado de trabalho, incentivo de pessoas próximas, nascimento do filho e vontade de estudar. Dois dos adolescentes em evasão não identificaram fatores específicos que os faziam pensar em voltar a estudar, embora apresentassem a intenção de retornar à escola.

A perspectiva de futuro quanto à vida escolar foi bem diferente entre os grupos. Os entrevistados que tinham ensino médio desejavam estudar até a conclusão da faculdade (três) ou de um curso técnico (dois), sendo que um desses já havia alcançado seu objetivo pelo término de curso técnico e os demais pensavam em estudar de dois a

seis anos a mais para atingir suas metas escolares. Os adolescentes em evasão escolar queriam estudar até a conclusão do ensino médio (quatro) ou de algum curso técnico (um). Para atingir tais objetivos, eles pretendiam estudar de cinco até oito anos, tempo que poderia ser reduzido posteriormente através de supletivos. Assim foi possível observar que os entrevistados em situação de evasão escolar pretendiam estudar por mais tempo do que aqueles com ensino médio, porém tinham por meta graus de instrução menores do que o outro grupo.

Mostra-se importante ressaltar que todos os adolescentes em situação de evasão escolar achavam que voltariam a estudar. E, ao se pedir alguma previsão de retorno aos estudos, eles apresentaram planos concretos, envolvendo retorno no próximo ano letivo (três) ou assim que surgissem vagas na escola pretendida (dois). Considerando a data da entrevista e a previsão do início de um novo ano letivo, estima-se que esses adolescentes poderiam retornar à escola depois de três (um), cinco (três) ou seis (um) meses.

6.5 DISCUSSÃO

A partir de outros trabalhos sobre o tema e dos resultados encontrados, realizou-se a discussão do presente estudo. A fim de auxiliar a compreensão, manteve-se a mesma organização dos resultados, que apresentou a descrição da amostra, informações sobre a vida escolar, aspectos dos relacionamentos estabelecidos na escola, descrição das adversidades enfrentadas, relato de fatores de risco e de proteção relacionados à vida escolar, sentido da escola e expectativa de futuro dos entrevistados.

6.5.1 Descrição da Amostra

Em relação aos dados pessoais, algumas informações predominaram nos dois grupos, as quais estavam relacionadas aos seguintes aspectos: faixa etária, sexo (masculino), estado civil (solteiro), atos infracionais, município no qual cumpriam

medida socioeducativa e ausência de filhos. Sendo que a prevalência de rapazes se mostra condizente com outros estudos com adolescentes em conflito com a lei (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2008; Nardi & Dell’Aglío, 2014) e a faixa etária apresenta limitações estabelecidas pela legislação que prevê o atendimento socioeducativo (Lei n. 8.069, 1990).

Por outro lado, também foi possível observar algumas diferenças entre as respostas dos entrevistados. Entre tais distinções, chamou atenção a que se refere às pessoas com as quais residiam. Enquanto, no período da evasão escolar, todos residiam com no máximo um familiar adulto, representado pela mãe ou pela avó, os entrevistados com ensino médio moravam com uma quantidade de parentes adultos que variou de dois a quatro, entre os quais se encontravam pelo menos o pai e a mãe. Esse resultado se aproxima dos dados encontrados por outro estudo, no qual adolescentes que conviviam com ambos os pais apresentaram maior escolaridade (Gallo & Williams, 2008), e possivelmente também se mostra um exemplo do efeito protetor da presença de rede de apoio para os pais e do laço afetivo entre a criança e cuidadores alternativos (Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell’Aglío, 2010, 2012; Poletto & Koller, 2008), tendo em vista que familiares adultos residindo na mesma casa apresentam potencial para cumprir esta função. Por outro lado, a presença de até um parente adulto residindo com adolescentes em evasão escolar pode evidenciar possível vulnerabilidade ligada à ausência de algum dos progenitores (Maia & Willams, 2005) ou à organização familiar monoparental (Gallo & Willams, 2005), tendo em vista que esta configuração familiar está associada ao maior impacto de fatores de risco, considerando que traz maior estresse ao progenitor na conciliação do sustento da casa e da educação dos filhos.

Os grupos também diferiram bastante em relação à escolaridade de seus pais. Enquanto todos os pais de adolescentes em evasão escolar com respostas válidas tinham

ensino fundamental incompleto ou completo, a maioria dos genitores do outro grupo apresentou ensino médio completo. Havendo, nesse segundo grupo, apenas um caso em que o pai tinha ensino fundamental incompleto, mas com mãe tendo ensino médio completo. Esse resultado se aproxima de estudos que apontam que a baixa escolaridade dos pais, que é considerada por alguns autores como igual ou menor do que ensino fundamental completo, pode se associar ao menor desempenho acadêmico dos filhos devido à redução do apoio parental necessário (Andrada et al., 2008; Molinatti & Pelaez, 2012; Ortigão & Aguiar, 2013). Ainda pode ilustrar o que dizem os estudos citados, a ausência de apoio familiar que foi encontrada somente em um adolescente, o qual se encontrava em evasão escolar.

Além disso, os resultados puderam exemplificar a discussão de Naiff et al. (2008) em relação à ampliação de oportunidades profissionais trazida pelo aumento da escolaridade ao se verificar a inserção dos adolescentes no mercado de trabalho e nas medidas socioeducativas. Desse modo, embora apenas um adolescente de cada grupo trabalhasse, o que tinha ensino médio completo e curso técnico trabalhava com tele vendas, recebendo R\$ 1.200,00 por mês, com acréscimo de benefícios. Comparando sua situação profissional com a apresentada pelo entrevistado em evasão escolar, esse trabalho não se mostrava acessível a este último, tendo em vista a exigência de maior grau de instrução, e ainda apresentava remuneração superior, tendo em vista que este adolescente percebia salário mensal de R\$ 815,00, trabalhando como auxiliar de serviços gerais. Outro exemplo que pode ser citado é que a Prestação de Serviços Comunitários foi encontrada somente em dois adolescentes com ensino médio. Tendo em vista que essa medida socioeducativa pressupõe a realização de uma atividade laborativa, o aumento da escolaridade desse grupo pode ampliar as possibilidades de

trabalho, conforme autores anteriormente citados, e facilitar sua inserção nesse tipo de programa.

A partir do critério adotado de classificação econômica (SAE, 2014), encontrou-se classe C somente entre adolescentes com ensino médio e classe E nos dois grupos. Apesar de três entrevistados de cada grupo não informarem sua renda familiar, totalizando seis respostas em branco nessa questão, os valores citados por aqueles que disponibilizaram esse dado foram bem distintos, podendo atuar como exemplo para discussões que apontam a pobreza como fator de risco (Amparo et. al, 2008; Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Ortigão & Aguiar, 2013) e como aspecto positivamente correlacionado à evasão escolar (Damiani, 2006; IBGE, 2012b), especialmente devido à necessidade de geração de renda imediata por meio do trabalho (Naiff et al., 2008; Sousa & Alberto, 2008).

6.5.2 Vida escolar

Em relação à vida escolar, chama atenção o relato de um dos participantes em evasão escolar, que teve entrada na escola diretamente no 2º ano do ensino fundamental e demonstrou vivência de frustração em relação às tarefas propostas nesse nível escolar. É possível que essa dificuldade fosse menor caso esse entrevistado tivesse experiência prévia na educação pré-escolar, a qual poderia prepará-lo melhor para esse nível escolar (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008).

Na análise dos momentos marcantes da trajetória escolar dos entrevistados, observou-se a importância dos rituais no contexto educacional, sendo que aqueles citados pelos adolescentes foram aprovação na série cursada, formatura e retorno à escola após período de evasão escolar. Esse resultado apoia outros trabalhos que apontam o potencial dessas formalizações em marcar uma pessoa ou grupo e de fornecer condições para transpor e iniciar uma nova etapa (Brêtas et al., 2008). Além

disso, a importância dada pelos entrevistados ao prazer em estudar e à diversão no ambiente escolar, tanto no recreio quanto na sala de aula, mostra a necessidade do desenvolvimento de ações no contexto escolar com objetivo de promover a motivação do aluno em estudar (Mendes, 2013). Outro dado importante nesse estudo foi a ênfase dada pelos estudantes em relação à estrutura da escola, tanto nos elogios quanto nas críticas em relação a este aspecto. Esse resultado apoia a ideia de que a relação entre a presença de recursos no ambiente escolar pode influenciar o engajamento e o desempenho acadêmico e de que uma escola organizada, equipada e limpa se mostra relevante para a promoção de um ambiente satisfatório a profissionais e alunos (Mendes, 2013).

Ao se comparar os grupos, notou-se que o comportamento do professor, tanto positivo quanto negativo, foi mais enfatizado por entrevistados com ensino médio do que por aqueles que estavam em evasão escolar. Existe a possibilidade de que essa informação esteja associada às diferenças na cultura das instituições escolares, tendo em vista que a prevalência de aspectos instrucionais em detrimento de aspectos regulatórios oferece um ambiente mais favorável ao sucesso escolar (Damiani, 2006). Desse modo, em escolas que focam no acesso ao conhecimento e, portanto, nos aspectos instrucionais, é possível que os alunos atribuam maior importância ao comportamento do professor.

Todos os entrevistados estudavam em escolas públicas, que são instituições associadas à pior infraestrutura (Leão et. al., 2011) e, por conseguinte, ao menor desempenho acadêmico (IBGE, 2012b). No entanto, a diferença da escolaridade dos grupos, apesar de ambos estudarem em contextos semelhantes e enfrentarem adversidades, reforça a ideia de que a análise do desenvolvimento humano deve abranger a interação de diversos fatores para compreender melhor o resultado

investigado (Gallo & Williams, 2005; Poletto & Koller, 2008). Desse modo, os relatos revelam a complexidade do tema analisado, mostrando a diversidade de fatores de risco e de proteção interagindo na vida de cada adolescente e ressaltando a dificuldade de explicar a permanência ou a evasão escolar dos entrevistados a partir de variáveis isoladas.

6.5.3 Relacionamentos na escola

A importância do relacionamento com outros alunos foi enfatizada no relato dos entrevistados, sendo que as interações mais citadas ocorreram por meio de conversas ou de brincadeiras. Este aspecto, considerado como marcante na experiência escolar para alguns, ainda se mostrou distinto entre os grupos investigados, tendo em vista que somente adolescentes em evasão escolar apontaram pouco contato com outros alunos. O relacionamento com professores também teve posição relevante nos resultados e, quando positivo, foi descrito por alguns como algo marcante em sua experiência escolar, constituindo uma parcela importante da descrição da escola segundo os entrevistados. A ênfase a esta relação fortalece pesquisas que apontam sua importância, a qual se mostra fundamental para a aprendizagem (Amparo et al., 2008), e ainda pode disponibilizar exemplos positivos para crianças em risco (Maia & Williams, 2005).

De modo geral, nas interações escolares alguns aspectos se mostraram relevantes, como atividades lúdicas, conversas, elogios, expressões de afeto, limites, proximidade residencial e respeito. A importância das brincadeiras para os relacionamentos infantis com adultos e outras crianças também foi apontada por outros estudos (Friedmann, 1992; Wajskop, 1997) e, nos relatos dos adolescentes do presente estudo, elas mediaram boas interações na escola. Alguns dos aspectos citados também expressam os benefícios que algumas habilidades sociais trazem para a convivência. Entre as tais, é possível citar que o estabelecimento de limites, o qual pode ser feito por

meio da expressão de incomodo e de pedidos de mudança, mostra-se uma estratégia possível para redução de comportamentos que incomodam os solicitantes. Ademais, os elogios e a expressão de afeto podem gerar uma sensação positiva na pessoa elogiada e, assim como a conversação, aprofundar a relação estabelecida (Caballo, 2003). Além das competências citadas, a proximidade é apontada por outro trabalho como fator contextual que favorece o estabelecimento e o aprofundamento de amizades (Souza & Hutz, 2008), que, embora nos relatos dos entrevistados tenha aparecido somente devido à convivência no mesmo bairro, ela também pode referir-se à partilha do espaço da escola entre pares por longos períodos. O respeito também se mostra fundamental, tendo em vista que experiências de vitimização ou *bullying* e agressões verbais realizadas por professores podem ser danosas aos alunos (Poletto & Koller, 2008; Ristum, 2010a, 2010b).

Embora outros trabalhos apontem a importância das habilidades sociais acadêmicas para o rendimento escolar e a redução da violência no contexto escolar, os resultados do presente estudo acrescentam que elas, juntamente com o desempenho acadêmico, podem promover uma percepção mais positiva do aluno na escola. Além disso, as qualidades e os defeitos que os entrevistados alegaram ter enquanto alunos fortalecem a importância de determinadas habilidades sociais apontadas pela literatura, como agradecer, apresentar autocontrole, cooperar, expressar afeto; orientar-se para a tarefa, prestar a atenção e seguir instruções ou regras (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2008, 2009).

6.5.4 Adversidades na escola

Nessa pesquisa a reprovação esteve presente de modo semelhante na vida dos adolescentes dos dois grupos. Ela foi fortemente associada pelos entrevistados às faltas escolares, tendo em vista que dificultavam a assimilação dos conteúdos escolares e,

portanto, sua aprovação no período escolar. Todavia, chama a atenção que não houve menção por nenhum adolescente de encaminhamentos dessa situação ao Conselho Tutelar, conforme ação prevista em lei a ser tomada pelos dirigentes das instituições escolares diante de casos de reiteração de faltas injustificadas, evasão escolar ou elevados níveis de repetência (Lei n. 8.069, 1990).

Embora situações negativas na escola tenham acontecido nos dois grupos, notou-se que, diferentemente de alunos que permaneceram na escola, aqueles que saíram citaram apenas ocorrências envolvendo o mau comportamento de outros alunos, reforçando a ideia anteriormente discutida de que há dificuldade das escolas em lidar satisfatoriamente com comportamentos disruptivos (Gallo & Williams, 2008). Além disso, observou-se que, ao contrário dos relatos apresentados por pessoas em evasão escolar, todas as situações negativas vividas na escola por adolescentes com ensino médio foram resolvidas através da utilização de recursos pessoais ou do suporte familiar. Por isso, considerando que os meios pelos quais esses problemas foram resolvidos remetem a fatores de proteção importantes para a ocorrência de processos de resiliência (Maia & Williams, 2005), o resultado positivo que adolescentes com ensino médio apresentaram diante das situações negativas vivenciadas na escola pode estar relacionado à presença desses aspectos protetores em suas vidas. Por outro lado, a ausência de soluções diante das adversidades enfrentadas pelas pessoas em evasão escolar também pode revelar ausência em sua vida de importantes fatores de proteção relacionados à resiliência.

Por meio dos relatos sobre envolvimento com brigas no ambiente escolar, observou-se a naturalização de comportamentos violentos nos entrevistados assim como o uso da agressão física ou psicológica para resolver problemas interpessoais. Conforme outros estudos, tais características da conduta agressiva desses adolescentes podem

revelar sua exposição à violência, especialmente quando ocorrida no ambiente doméstico (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005, 2008; Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell’Aglío, 2010).

6.5.5 Fatores de risco

A análise dos fatores de risco foi feita considerando os níveis de análise possibilitados pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, por meio do Modelo PPCT, que contempla aspectos do processo, da pessoa, do contexto e do tempo ao analisar o desenvolvimento humano (Prati et al., 2008). A partir dessa teoria, é possível identificar a evasão escolar como o resultado do desenvolvimento sob análise.

A partir dos depoimentos dos alunos, foi possível observar aspectos das relações interpessoais que possivelmente dificultaram a ocorrência de processos proximais na escola. Desse modo, os relatos sobre inimizades e constrangimentos promovidos por meio de brincadeiras de outros alunos podem revelar experiências de vitimização ou *bullying*, as quais podem ser prejudiciais para o desenvolvimento humano (Poletto & Koller, 2008; Ristum, 2010a, 2010b). Além disso, a separação de alunas de que dois adolescentes gostavam pode revelar a perda de benefícios provenientes de relacionamentos positivos no contexto escolar, os quais a literatura relaciona especialmente ao apoio emocional (Maia & Williams, 2005).

Assim, foi possível observar que, embora os relacionamentos interpessoais positivos tenham ocupado posição central na vida dos entrevistados que permaneceram na escola, as relações negativas também apresentaram igual magnitude na descrição dos fatores de risco para aqueles em situação de evasão. Para um entrevistado, esses contatos prejudiciais eram com adolescentes que consumiam drogas, cometiam atos infracionais ou faltavam à escola para brincar. Essas interações contribuíram para o envolvimento com as mesmas práticas, conforme seu relato. Esse depoimento ilustra a

ideia de que adolescentes sofrem forte influência de seu grupo de companheiros e que essas amizades podem favorecer o aparecimento de comportamentos antissociais, especialmente quando há presença de outros fatores de risco ou envolvimento com grupos marginais (Del Prette & Del Prette, 2008; Nardi & Dell'Aglio, 2010). E, embora outro trabalho aponte que a evasão escolar pode facilitar o envolvimento com situações ilegais (Carvalho & Gomide, 2005), os resultados encontrados no estudo atual permitem acrescentar a possibilidade de que a relação oposta também seja possível, ou seja, que o cometimento de atos infracionais atrapalhe a frequência escolar e facilite a evasão escolar, tendo em vista que pode concorrer com a escola na utilização do tempo livre do adolescente. Além disso, a ausência de motivos para continuar estudando devido aos rendimentos financeiros satisfatórios propiciados pela prática de roubo revela que se a finalidade da escola para uma pessoa se relaciona à mobilidade e à inclusão social (Aquino & Rocha, 2004), existe a possibilidade que seu envolvimento com determinadas situações ilegais reduza o sentido de permanecer estudando, tendo em vista que atos infracionais podem se apresentar como meio alternativo e acessível, ainda que também perigoso, de acessar a serviços e bens de consumo (Aquino & Rocha, 2004; Capanema & Vorcaro, 2012; Gallo & Williams, 2005, 2008; Malvasi, 2011). Esses resultados apontam para o efeito negativo de aspectos da organização social e da cultura vigente, os quais remetem à análise do macrosistema compartilhado pelos entrevistados.

Assim como a expulsão de um adolescente com comportamentos disruptivos, o incômodo gerado pela bagunça de outros alunos sem que houvesse intervenção por parte da escola se aproximou das discussões realizadas por outros trabalhos, apontando importantes fatores de risco presentes no microsistema escolar. Embora Gallo e Williams (2008) tenham focado que intervenções ineficazes sobre esse problema

causam prejuízos aos estudantes que apresentam comportamentos disruptivos, os resultados do presente estudo acrescentam que essa situação também pode trazer malefícios a outros alunos que não apresentam esse tipo de conduta, contribuindo igualmente para sua evasão escolar. Assim como o trabalho dos autores citados, os resultados do atual estudo explicitam a existência de dificuldade nas escolas em lidar satisfatoriamente com essa situação e a necessidade de ações efetivas para o enfrentamento desse problema que incluam, inclusive, mudanças nas políticas nacionais de educação. Essa situação ainda apoia a ideia de que a política inclusiva no ambiente escolar não pode se restringir somente a alunos com algum tipo de deficiência ou problema de aprendizagem, mas deve se expandir por meio de propostas educativas diversificadas e capazes de atender a todos os estudantes (Mendes, 2013), ampliação que se mostra urgente para estudantes com comportamento disruptivo, tendo em vista que a metodologia utilizada atualmente para atender ao público em geral não parece trazer resultados satisfatórios para esse grupo de alunos, que poderia ser beneficiado com ações voltadas a suprir suas necessidades educacionais específicas (Gallo & Williams, 2008). A presença dessa dificuldade no contexto escolar também mostra a importância do ensino de habilidades acadêmicas necessárias a uma vida escolar satisfatória (Gallo & Williams, 2005).

A investigação da falta de apoio no contexto escolar revelou a percepção de um entrevistado sobre a baixa de motivação dos professores e dos alunos de sua escola, à qual associou à falta de estrutura do local, outro aspecto importante do microssistema escola. Tal percepção do adolescente se assemelha à discussão de Mendes (2013), que aponta que uma escola organizada, equipada e limpa pode promover um ambiente favorável a profissionais e alunos e que a presença de recursos no ambiente escolar pode influenciar o engajamento e o desempenho acadêmico. Além da deficiência

estrutural do contexto escolar, os resultados também revelaram a presença de estresse entre os profissionais que atuam na escola, tendo em vista os relatos dos participantes sobre reclamações, mau humor, nervosismo e impaciência. Embora esses depoimentos se referissem especialmente aos professores, eles também se estenderam a outros profissionais da escola, levando a compreender possíveis problemas associados a este contexto. Esse resultado também vai ao encontro de outros trabalhos que evidenciam o desgaste vivido por professores da educação básica pública no Brasil, os quais apontam também estressores relacionados às deficiências estruturais na escola, como número excessivo de alunos ou turmas e escassez de recursos. Porém, essas pesquisas também revelam outros problemas graves enfrentados por meio do aumento das exigências voltadas a esses profissionais, às péssimas condições de trabalho que lhe são oferecidas e à desvalorização social do professor (Pereira et al., 2014; Ristum, 2010a; Silveira et al., 2014).

Embora Leão et al. (2011) aponte que alunos do turno noturno podem enfrentar maiores adversidades escolar provenientes da ausência do diretor da escola nesse período e da redução da oferta de vários serviços, os resultados do presente estudo revelam outros fatores de risco que podem ser enfrentados com maior regularidade por estes alunos, como a ampliação dos efeitos da violência na comunidade e o maior cansaço após um dia de trabalho. Embora outro trabalho também aponte que a exposição à violência pode afetar diretamente o desempenho acadêmico (Maia & Williams, 2005), os resultados desse estudo acrescentam que a violência na comunidade pode também afetar esse resultado escolar de modo indireto ao forçar a falta dos alunos por meio de ameaças no bairro em que residem. Além disso, os relatos sobre a dificuldade de conciliar trabalho e estudo devido ao aumento do cansaço se aproxima dos resultados de outras pesquisas (Naiff et al., 2008; Sousa & Alberto, 2008),

revelando fatores de risco para a evasão escolar referentes ao microsistema trabalho e ao mesossistema escola-trabalho. Esses estudos apontam que a maior exaustão provocada pela situação pode ainda reduzir o rendimento acadêmico do aluno e dificultar sua permanência no ambiente escolar, embora tais efeitos não tenham sido apontados ou negados pelo entrevistado que abordou a dificuldade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Ao se investigar alguns fatores de risco apresentados e os motivos das faltas escolares associadas à reprovação, notou-se que a investigação da repetência acabou por revelar a exposição dos entrevistados a fatores de risco, conforme previsto na literatura sobre o tema (Damiani, 2006; Gallo & Williams, 2005, 2008; Mendes, 2013). Os relatos que atribuíram as dificuldades para estar na escola à preguiça, à perda do horário da escola por dormir até tarde, à ausência de familiares para levar o adolescente e ao uso do horário escolar para brincar na rua evidenciam a presença de cuidadores com estilos parentais negativos, que é um comportamento apontado como fator de risco ao desenvolvimento humano por outros estudos (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2005; Maia & Williams, 2005; Nardi & Dell'Aglio, 2010) e que, nesse trabalho, apresentou papel fundamental na redução do desempenho acadêmico, mostrando a influência do microsistema familiar e do mesossistema escola-família sobre a vida acadêmica. Por outro lado, dificuldades de parentes levarem o aluno à escola, devido ao trabalho, podem ilustrar situações em que atividades profissionais podem por vezes trazer dificuldades para estabelecer um estilo parental positivo, especialmente em famílias monoparentais que contam com menor rede de apoio (Carvalho & Gomide, 2005; Gallo & Williams, 2008), revelando fatores de risco presentes relacionados ao mesossistema família-trabalho e ao macrosistema.

As causas imediatas da evasão escolar dos entrevistados reforçaram a força dos fatores de risco já abordados e elas também apontaram o impacto negativo do falecimento do pai sobre a vida escolar e geral de um entrevistado. Embora essa morte possa atuar como fator de risco por ser vivida como um evento estressante (Maia & Williams, 2005), ela também pode trazer malefícios associados à redução da rede de apoio social e afetivo do adolescente (Poletto et al., 2009) e às dificuldades enfrentadas por famílias monoparentais (Gallo & Williams, 2005).

O depoimento do entrevistado que alegou não saber, na época de sua evasão escolar, o impacto que deixar de estudar teria sobre seu futuro pode mostrar como pode fazer falta o conhecimento sobre a importância de estudar ou, ao menos, alguma construção de sentido dessa experiência. Essa resposta juntamente com aquelas relatando desânimo, não gostar de estudar e impaciência fortalecem a relevância do desenvolvimento de ações que fomentem a motivação do aluno em estudar (Mendes, 2013). De modo complementar ao apontamento de alguns trabalhos sobre o uso de drogas ser um comportamento de risco associado ao cometimento de atos infracionais (Nardi & Dell’Aglia, 2010, 2014), o atual estudo encontra exemplo dessa relação em seus resultados e ainda agrega informações sobre a ligação dessas condutas à evasão escolar e sobre a compreensão de que o consumo de drogas, a saber a maconha, também pode afetar a permanência na escola por ter efeito inibidor da assimilação pelo aluno de conteúdos abordados na aula.

Outros fatores de risco foram percebidos. O desânimo de voltar a estudar devido ao longo tempo de estudo previsto para concluir a educação básica revela a baixa divulgação das oportunidades para conclusão da educação básica em menor tempo, as quais se referem à obtenção de certificação de escolaridade por meio do Encceja e ao estudo do ensino fundamental e médio, na metade do tempo, através do EJA (MEC,

2013; Catelli Jr. et al., 2013). Além disso, chama a atenção que todos os adolescentes em situação de evasão escolar desejavam retornar a estudar, mas relataram aguardar o surgimento de novas vagas ou o início do ano letivo, possivelmente esperando de três a seis meses para reingressar na escola. Desse modo, embora haja previsão legal de direito à educação e à igualdade de condições de acesso e permanência na escola para crianças e adolescentes e que a medida socioeducativa tenha previsão de exigências para disponibilizar atenção ainda maior ao cumprimento dessa legislação (Lei n. 8.069, 1990), observou-se que o cumprimento desses direitos não pareceu acessível a esses entrevistados, tendo em vista a dificuldade que todos enfrentaram devido à falta de vagas e à ausência de possibilidades ofertadas aos mesmos para retomar os estudos em período mais próximo.

6.5.6 Fatores de proteção

De modo semelhante à análise dos fatores de risco, a discussão dos fatores de proteção relacionados à permanência na escola envolveram aspectos do processo, da pessoa, do contexto e do tempo. Em consonância à abordagem teórica utilizada, a discussão desse trabalho evidencia a importância dos processos proximais para o resultado do desenvolvimento humano em análise, levando em consideração a posição central que os relacionamentos na escola ocuparam na vida dos estudantes. Considerando que esse conceito apresenta importante papel central na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Prati et. al, 2008) por sua associação à promoção de comportamento de competência e à redução de disfunções (Rosa & Tudge, no prelo), é possível compreender, segundo a abordagem utilizada, que bons relacionamentos no ambiente escolar se mostram fundamentais para o efeito protetor nesse contexto.

Nesse trabalho, foram encontrados alguns elementos importantes na motivação em continuar os estudos que extrapolam a sala de aula e a experiência de ensino e aprendizagem, como passeios e bons relacionamentos na escola. O predomínio dessas interações positivas em entrevistados com ensino médio apresenta consonância com outros estudos que apontam que tais relações podem fornecer importante apoio emocional ao aluno (Maia & Williams, 2005) e que o apoio de outros alunos foi predominante em pessoas frequentando o ensino médio em escolas públicas (Amparo et al., 2008). Por outro lado, a presente pesquisa acrescenta ainda que relacionamentos positivos na escola, especialmente com outros alunos, e outras atividades promovidas por esse contexto, como passeios, podem tornar o ambiente escolar mais prazeroso.

Embora algumas pesquisas apontem que o relacionamento com professores pode disponibilizar exemplos positivos para crianças em risco (Maia & Williams, 2005), os resultados do estudo atual permitiram maior visibilidade aos benefícios dessa relação para a aprendizagem, conforme apontado por Amparo et al. (2008). Houve ações facilitadoras diretas, como esclarecer dúvidas, oferecer aulas de reforço, exigir do aluno e ensinar bem. Mas também foram encontradas outras atividades realizadas pelo professor que, embora não relacionadas diretamente à aprendizagem, podem ter contribuído para a criação de um ambiente mais acolhedor, como conversar, brincar, incentivar a permanência na escola e mediar conflitos entre alunos. Desse modo, notou-se proximidade desse resultado em relação às características docentes valorizadas por alunos em outro estudo (Leão et al., 2011). Ao se analisar as relações com outros alunos, observou-se sua atuação como apoio emocional, conforme apontado por Maia e Williams (2005), a partir do incentivo à permanência na escola, do esclarecimento de dúvidas e do relacionamento positivo com o entrevistado. Em relação ao apoio oferecido pela direção da escola, este se associou à mediação de conflitos entre alunos e

à aplicação de punições. De modo complementar às discussões anteriores, notou-se que, ainda que o conceito tempo não tenha sido citado diretamente como apresentando influência sobre a permanência na escola, foi possível inferir o efeito desse aspecto ao se observar que os relacionamentos interpessoais que trouxeram benefícios à vida escolar se relacionavam a interações contínuas. Esse entendimento está de acordo com a ideia de que a regularidade e a duração são fundamentais para interações efetivas e para o estabelecimento de processos proximais (Bronfenbrenner, 2005).

Houve aspectos da pessoa que influenciaram positivamente a permanência escolar. Desse modo, os benefícios trazidos pelo hábito de estudar para provas para a vida escolar de um entrevistado se aproxima de certo modo da ideia de que a realização de deveres de casa também pode ser positiva para o desempenho acadêmico (Ortigão & Aguiar, 2013), tendo em vista que as duas atividades se desenvolvem no âmbito doméstico. Além disso, a percepção dos entrevistados de que o aumento da escolaridade está associado a melhores oportunidades profissionais foi motivo fundamental para a permanência na escola de alguns entrevistados. Essa ideia também apresenta apoio de outros estudos que apontam tal ligação (Naiff et al., 2008).

Na análise do contexto, observaram-se os efeitos do mesossistema formado pela escola e o programa de atendimento socioeducativo para a vida escolar. Conforme o relato dos entrevistados, o atendimento socioeducativo atuou como fator de proteção para vida escolar de adolescentes em evasão escolar, cumprindo sua previsão legal de supervisionar sua frequência e seu aproveitamento escolar, promover a matrícula escolar e de trabalhar sua profissionalização (Lei n. 8.069, 1990). Por outro lado, observou-se que a supervisão do retorno à escola não era comumente realizada com esta instituição escolar, e sim com os adolescentes, o que contribuiu para que a experiência fosse negativa para um deles. De modo complementar, não foram apontados outros

benefícios trazidos pelo programa de atendimento e nenhum adolescente com ensino médio relatou apoio em relação à sua vida escolar.

Embora Ortigão e Aguiar (2013) apontem a importância do investimento e do envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos para a redução dos níveis de repetência, nos entrevistados dos dois grupos a mãe cumpriu esse papel em uma frequência muito maior do que qualquer outro familiar. Suas principais formas de apoio foram: esclarecer dúvidas, incentivar a permanência na escola, monitorar a vida escolar do filho, elogiar o desempenho acadêmico dele, conversar sobre a escola, comprar material, levar à escola, buscar na escola e providenciar a matrícula para o filho. Todavia, destaca-se a ênfase dada por um adolescente em relação à influência positiva da apreciação da mãe em relação ao seu desempenho escolar. Para esse entrevistado, o comportamento da mãe apresentou efeitos análogos aos do elogio, tendo em vista que lhe promoveu uma sensação positiva. Além disso, o relato do entrevistado, que diz que esse comportamento da mãe o motivava a permanecer na escola e apresentar um bom desempenho acadêmico, fortalece também a ideia de que elogios podem atuar como reforçadores sociais, aumentando a frequência de comportamentos adaptativos (Caballo, 2003). Esses resultados mostram a influência sobre a vida escolar promovida pelos processos proximais estabelecidos no microssistema família e pelas relações estabelecidas no mesossistema escola-família.

Do mesmo modo que a ausência de ações que promovam motivação do aluno em estudar podem ter potencializado os fatores de risco presentes na vida de alguns entrevistados, foi possível observar que o contrário, que é a presença dessas intervenções, também se mostrou como fator de proteção, tendo em vista as respostas que relacionaram a permanência na escola ao prazer ou à vontade de estudar e aprender.

Esses resultados fortalecem o estudo de Mendes (2013) ao enfatizar a importância do desenvolvimento de ações que fomentem a motivação dos alunos em estudar.

6.5.7 Sentido da escola e expectativa de futuro

Tendo em vista que o macrossistema é “composto pelo padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas, situações e acontecimentos históricos presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam seu desenvolvimento” (Poletto & Koller, 2008, p. 407), considerou-se que o sentido da escola permite verificar aspectos desse contexto e possui, portanto, importância fundamental por apresentar influência sobre microssistemas, mesossistemas e exossistemas. Sendo assim, o sentido da escola apresentado pelos entrevistados esteve fortemente relacionado com os benefícios que esse contexto poderia oferecer, os quais são apontados também por outros trabalhos, como: mobilidade social ou obtenção de melhores oportunidades de trabalho (Aquino & Rocha, 2004; Naiff et al., 2008); aprendizagem; e estabelecimento de amizades (Leão et. al, 2011; Poletto & Koller, 2008). Os fatores que motivavam adolescentes a permanecer estudando retomam esses sentidos da escola e também acrescentam a conquista de independência, que é um objetivo valorizado na adolescência (Aquino & Rocha, 2004). Além disso, os motivos apresentados por aqueles que desejavam retomar seus estudos incluíam ainda o incentivo de pessoas próximas e o nascimento de um filho. Embora alguns estudos também apontem a força da influência de pessoas próximas na adolescência (Del Prette & Del Prette, 2008; Nardi & Dell’Aglío, 2010), a qual é evidenciada no resultado anteriormente citado, chama a atenção que a experiência de paternidade, associada à evasão escolar (Luz & Berni, 2010), tenha atuado aqui, no presente estudo, como motivo central para a decisão em retornar à escola em um dos entrevistados. Isso fortalece a ideia de que fatores de risco e de

proteção não são pré-determinados e que a interação deles deve ser considerada ao se analisar o desenvolvimento humano (Gallo & Williams, 2005; Poletto & Koller, 2008).

6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da vida escolar dos adolescentes permitiu compreender melhor os processos de permanência e evasão escolar que foram vividos por estes. Embora o formato do estudo não permita conclusões provenientes da comparação entre os grupos investigados, a partir da frequência de suas respostas, considerou-se importante apontar algumas semelhanças e diferenças encontradas, não a fim de afirmá-las, mas de mostrar alguns dados que poderiam ser investigados com maior profundidade por futuras pesquisas quantitativas sobre o assunto. Seguindo essa proposta, os resultados possibilitaram observar semelhanças dos grupos em relação aos seguintes aspectos: faixa etária, sexo (masculino), estado civil (solteiro), atos infracionais, município no qual cumpriam medida socioeducativa, ausência de filhos, relevância dada aos relacionamentos interpessoais na escola, escolas com pouca infraestrutura; e experiências de reprovação e brigas na escola; e vivências negativas na escola. Em relação às diferenças entre os grupos, observou-se que adolescentes com ensino médio apresentaram: maior quantidade de familiares adultos em sua residência, incluindo pelo menos pai e mãe; maior renda familiar; maior salário quando trabalhavam; cumprimento de medida socioeducativa de Prestação de Serviços Comunitários; predomínio de pais com ensino médio completo; bons relacionamentos na escola; intervenção eficiente sobre problemas enfrentados no contexto escolar; e percepção de benefícios trazidos pela escola, especialmente no que se refere a melhores oportunidades profissionais e estabelecimento de relacionamentos interpessoais. Por outro lado, entrevistados que se encontravam fora da escola tinham: menor renda familiar; predomínio de pais com ensino fundamental incompleto ou completo; maior

tempo de cumprimento de medida socioeducativa; entrada tardia na escola, considerada como inserção diretamente no ensino fundamental; e experiências negativas não resolvidas na escola. De modo geral, a diferença que possivelmente apresentou maior contribuição à situação escolar dos entrevistados foi a variação dos grupos em relação à quantidade e à intensidade de fatores de risco e de proteção, ou seja, os fatores de risco pareceram mais numerosos e intensos em pessoas com evasão escolar e, por outro lado, os fatores de proteção também estiveram mais presentes na vida de adolescentes em ensino médio.

A análise dos relatos dos entrevistados e as informações encontradas por outros estudos permitiram identificar como possíveis fatores de proteção para a permanência escolar: maior quantidade de familiares adultos em sua residência, incluindo pelo menos pai e mãe; predomínio de pais com ensino médio completo; frequência à educação infantil; bons relacionamentos interpessoais com alunos, professores e outros profissionais da escola; ações escolares que fomentem a motivação em estudar, cuja presença geralmente se expressa pelo interesse e pelo prazer do aluno em ir à escola ou estudar; visitas orientadas e aulas de campo; percepção do aluno em relação aos benefícios associados à permanência na escola, como aprendizagem e melhores oportunidades profissionais; percepção do estudante a respeito do tempo necessário para terminar o grau de instrução cursado, considerando que a avaliação de que este tempo é curto pode ajudá-lo a persistir na conclusão desse nível de escolaridade, ainda que em meio a dificuldades; hábito de estudar em casa para provas ou outras tarefas, tendo em vista sua relação positiva com o rendimento acadêmico; cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, que teve contribuições importantes especificamente para adolescentes em evasão escolar e não teve efeitos positivos para os que estudavam; e o nascimento de filho, que embora seja apontado como fator de

risco por outro estudo, atuou como fator de proteção nesse trabalho, tendo em vista seu potencial de motivar o adolescente a ser uma pessoa melhor para o filho. A análise dos fatores de proteção associados à permanência na escola revela que elementos importantes na motivação em continuar estudando extrapolam a sala de aula e a relação de ensino-aprendizagem, compreendendo outras dimensões da vida escolar, como os bons relacionamentos, as visitas orientadas e as aulas de campo. Além disso, esse exame também aponta a relevância da rede de apoio do adolescente para sua vida escolar e geral e que, nesse suporte, mostraram-se fundamentais a atuação do pai, da mãe, dos alunos e dos professores. De modo a viabilizar a oferta desse suporte, a escolaridade dos pais se mostrou essencial possivelmente porque evidencia a presença de recursos para auxiliar seus filhos em relação aos seus estudos, embora esse trabalho tenha enfatizado a força da influência positiva que a apreciação do desempenho acadêmico pelos pais pode ter sobre a vida escolar de seus filhos. Além disso, as habilidades sociais foram importantes recursos para os pais e as demais pessoas que formaram a rede de apoio dos alunos com melhores resultados escolares. Essas competências também tiveram relevância para os entrevistados, no que se refere à sua vida escolar. Além disso, o suporte social e os recursos pessoais se mostraram essenciais para o enfrentamento satisfatório de adversidades vividas no contexto escolar.

Em relação aos fatores de risco para a evasão escolar encontrados no estudo, é possível citar: pobreza; necessidade de geração imediata de renda por meio do trabalho ou de atos infracionais; pais com baixa escolaridade; ausência de algum progenitor; faltas escolares; envolvimento com drogas, situações ilegais e grupos marginais; enfrentamento de eventos estressores fora da escola por alunos, como falecimento de pai; estilos parentais negativos, os quais envolvem a negligência, a monitoria negativa, a

punição inconsistente, o abuso físico e a disciplina relaxada; dificuldades nos relacionamentos interpessoais na escola devido à ausência deles ou aos conflitos enfrentados nessas interações; ruptura de relacionamentos significativos na escola com professores ou outros alunos; enfrentamento ineficaz de comportamentos disruptivos na escola; desânimo e falta de interesse ou vontade de estudar, que podem ser potencializados na ausência de ações escolares voltadas à motivação dos alunos em estudar; falta de investimento do governo na estrutura e no funcionamento da escola; e turno noturno, geralmente associado à menor disponibilização de serviços e profissionais da escola, ao maior cansaço do aluno devido à conciliação do estudo ao trabalho e à maior exposição à violência na comunidade. Embora não se relacionem à evasão escolar, alguns fatores dificultaram também o retorno à escola, como: a falta de vagas disponíveis na escola; o longo tempo esperado por alunos que desejam retornar à escola; e a baixa divulgação dos serviços públicos e de suas respectivas formas de acesso, sendo o conhecimento do EJA e do Encceja especialmente importante para o retorno à escola. A análise desses fatores de risco para a evasão escolar evidenciam as dificuldades trazidas por uma rede de apoio reduzida. Nesse aspecto, famílias monoparentais ou outras organizações familiares com a presença de apenas um cuidador se mostraram especialmente vulneráveis, tendo em vista que a conciliação das responsabilidades de educar os filhos e sustentar a casa por apenas uma pessoa provavelmente afetou negativamente o estilo parental estabelecido nas famílias dos entrevistados. Os malefícios apresentados também revelam as adversidades enfrentadas por pessoas mais pobres para continuar estudando, tendo em vista que a necessidade de geração de renda por vezes motiva sua saída da escola para trabalhar ou ainda para se dedicar ao cometimento de atos infracionais. Ressalta-se que este se trata de um problema amplamente relacionado à organização social brasileira, que ainda não

permite a garantia do acesso e da permanência na escola, especialmente para adolescentes mais pobres, e que também nega as condições básicas necessárias ao sustento e ao gozo de direitos constitucionais de grande parte dos trabalhadores e de suas respectivas famílias a partir de uma série de fatores, os quais incluem, por exemplo, o estabelecimento de um salário mínimo 75% menor do que o necessário. Além disso, o envolvimento com drogas, situações ilegais e grupos marginais também apresenta ligação estreita com a evasão escolar, tendo em vista que o efeito de substâncias psicoativas pode dificultar a compreensão da aula pelo usuário e que o cometimento de atos infracionais pode por vezes ocupar o tempo que poderia ser gasto com a escola e atender ao objetivo de mobilidade e inserção social que poderia ser preenchido pelo emprego, caso condições adequadas de trabalho e salários dignos fossem oferecidos a todos os trabalhadores, e não somente a determinadas profissões. O envolvimento com grupos marginais está associado ao envolvimento com os comportamentos de risco anteriormente citados e ao aumento das faltas escolares, tendo em vista a forte influência que essas amizades exercem em adolescentes.

De modo geral, o estudo reforça a ideia de que a evasão escolar é um fenômeno multideterminado. Tendo em vista essa característica do objeto de estudo, considerou-se a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, por meio do Modelo PPCT, um referencial satisfatório para a investigação realizada, possibilitando a compreensão do fenômeno estudado a partir de diferentes níveis de análise. Em consonância a esta abordagem teórica, os resultados evidenciaram o papel fundamental dos processos proximais para os resultados acadêmicos dos adolescentes, sendo que, para a vida escolar, as interações importantes eram aquelas com pai, mãe, professores e outros alunos. Considerando o conceito contexto, é possível destacar que a escola pode ser identificada como o microssistema em evidência na análise da permanência e da evasão

escolar e que, para tais fenômenos, apresentaram efeitos importantes os mesossistemas formados pela escola e a família e também pela escola e o programa de atendimento socioeducativo; mas a investigação ainda evidencia muitos fatores de risco e de proteção provenientes da organização social e da cultura vigente, os quais se enquadram no nível de análise do macrosistema. Apesar da força dos efeitos provenientes dos processos proximais e do contexto, observaram-se aspectos da pessoa afetando a vida escolar: a disposição, tendo em vista a importância dos processos proximais para a vida escolar; a demanda, que foi representada principalmente pelos pedidos de ajuda em relação à vida escolar e pelas dúvidas apresentadas pelos adolescentes a pessoas que poderiam auxiliá-lo; e os recursos, que, neste estudo, expressam-se especialmente por meio das habilidades sociais acadêmicas. Embora não tenha ocorrido relato direto sobre a influência do conceito tempo sobre a permanência na escola, foi possível inferir o efeito desse aspecto pelo fato de que os relacionamentos interpessoais que trouxeram benefícios à vida escolar se relacionavam a interações contínuas, o que leva a compreender que a regularidade desse contato possa ter favorecido a ocorrência dos processos proximais.

Conforme foi possível notar, a complexidade da evasão escolar gera a necessidade de que soluções efetivas sobre esse problema se realizem em vários níveis, contemplando o estudante, a família, o contexto escolar, os profissionais da educação e a organização social do país. Em cada um desses níveis, há uma série de intervenções possíveis, todavia não parecem suficientes ações que abrangem somente em alguns desses aspectos, e desprezam outros. Isto é, por mais que se fortaleça o contexto escolar e os profissionais da educação, eles provavelmente não conseguirão resolver isoladamente os índices de evasão escolar. Desse modo, as intervenções sobre um problema multideterminado, como esse, devem abranger as diversas áreas.

Esse estudo permitiu verificar possibilidades de intervenções relacionadas ao aluno no que se refere ao desenvolvimento de suas habilidades sociais, as quais se relacionam ao desempenho acadêmico e à melhoria nos relacionamentos estabelecidos no contexto escolar. Entre essas competências, mostraram-se relevantes: agradecer, apresentar autocontrole, cooperar, expressar afeto; orientar-se para a tarefa, prestar a atenção e seguir instruções ou regras. Embora se saiba que a resiliência também é promovida por fatores contextuais, algumas características individuais podem auxiliar esse processo tão importante para o enfrentamento de dificuldades no ambiente escolar. Além disso, nesse nível de análise se mostra importante: evitar o envolvimento do aluno com drogas, atos infracionais e grupos marginais; e estudar em casa para provas ou outras tarefas. Embora algumas dessas ações possam ser realizadas pelos próprios adolescentes, considera-se fundamental sua orientação por pessoas de todos os contextos nos quais estão envolvidos, tendo em vista a condição de pessoa em desenvolvimento que o adolescente apresenta.

Os pais e outros familiares podem auxiliar a vida escolar mediando dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, atuando como rede de apoio para a vida geral do adolescente e estabelecendo estilos parentais positivos por meio de seu comportamento moral e da monitoria positiva de seus filhos. Outras contribuições possíveis são: esclarecer dúvidas; incentivar a permanência na escola; monitorar a vida escolar do filho; apreciar o desempenho acadêmico do adolescente; conversar sobre a escola; comprar material; levar à escola; buscar da escola; e providenciar a matrícula para o filho.

O relacionamento entre alunos e professores pode afetar positivamente a vivência escolar e a aprendizagem do aluno, por isso alguns comportamentos de profissionais da educação, especialmente dos docentes, que favoreçam interações

positivas se mostram essenciais para uma boa atuação profissional: dar elogios sinceros, especialmente quando o aluno tiver um bom comportamento ou um resultado acadêmico positivo; estabelecer limites no relacionamento com os alunos, o que pode ser feito a partir da expressão de incomodo e de pedidos de mudança; expressar interesse e sentimentos positivos por alunos, quando autênticos e éticos; interagir com crianças e adolescentes na escola por meio de conversas, brincadeiras e jogos, tendo em vista o papel que essas atividades desempenham para relações positivas com essa faixa etária de alunos; tratar o aluno com respeito; evitar descontar nesse público possíveis insatisfações profissionais, especialmente quando estiver na sala de aula; esclarecer dúvidas; ensinar bem; incentivar a permanência dos alunos na escola; contribuir para a mediação de conflitos entre alunos na sala de aula; e oferecer aulas de campo ou visitas orientadas aos alunos. Além disso, professores e outros profissionais da escola devem trabalhar para que, de fato, seja possível aos estudantes aprender. Todavia, para que tais iniciativas sejam possíveis aos professores e outros profissionais da educação, faz-se necessária a garantia de melhores condições de trabalho e maiores cuidados com a saúde desses profissionais cujo papel se mostra fundamental para o efeito protetor que a escola pode trazer aos seus alunos.

Em relação à direção da escola, é importante a ocorrência de ações que trabalhem a motivação dos alunos em estudar. Essas intervenções contemplam: a divulgação dos benefícios que a escola e o aumento da escolaridade trazem ao estudante, como aprendizagem de novos conteúdos e melhores oportunidades profissionais; a promoção de bons relacionamentos interpessoais, tendo em vista que se atentar para esse aspecto da vida escolar se mostra fundamental para garantir os objetivos institucionais relacionados à aprendizagem e à permanência dos alunos na escola; a promoção de oportunidades de interação dos alunos entre si e com outros

profissionais da escola por meio de conversas e atividades lúdicas, considerando a relevância dessas atividades para o estabelecimento e o aprofundamento das relações interpessoais na infância e na adolescência; o fomento às aulas de campo e às visitas orientadas; e a valorização de momentos escolares importantes como a passagem de grau de instrução através de formaturas e o retorno do aluno à escola. Outras ações que se mostram importantes para a permanência dos alunos na escola são: a intervenção eficaz sobre conflitos interpessoais na escola, tendo em vista que problemas ocorridos nessa área podem ter efeitos profundamente negativos na vida escolar dos alunos; a consideração das relações interpessoais de alunos entre si e com professores para dividir turmas; o encaminhamento ao Conselho Tutelar e a realização de outras intervenções preventivas nos casos de reiteração de faltas injustificadas, considerando o papel dessas ausências na redução do desempenho acadêmico, na experiência de repetência e na evasão escolar; e o acompanhamento de alunos e a oferta de apoio específico para aqueles que encontram dificuldades de aprovação na série cursada, de acordo com a adversidade enfrentada pelo aluno, tendo em vista o efeito negativo da reprovação sobre a vida escolar de estudantes.

Todavia, para que os gestores e os profissionais da educação possam realizar as intervenções propostas no contexto escolar, mostram essenciais as mudanças nas políticas de educação. Entre as ações necessárias nesse âmbito, se encontram: garantir que as escolas estejam limpas, organizadas e equipadas por meio de disponibilização dos recursos necessários e de estratégias de monitoramento; priorizar mais a qualidade do serviço oferecido, e não somente a quantidade de pessoas atendidas; aumentar o número de vagas; reduzir o tamanho das turmas; disponibilizar maior número de profissionais na escola a fim de viabilizar a ocorrência do reforço escolar e o encaminhamento dos alunos a atendimentos psicossociais ou de saúde; elaborar

programas que promovam o bem-estar e a saúde dos profissionais que atuam na educação; criação de programas de apoio ao professor em suas atividades profissionais; oferecer boas condições de trabalho aos educadores, promovendo jornadas de trabalho reduzidas com salários dignos e maior tempo para o planejamento das aulas; desenvolver programas de treinamento em habilidades sociais voltados para alunos e para profissionais da educação, os quais podem auxiliar na promoção de ambientes escolares mais favoráveis e no enfrentamento do grave problema com a violência na escola; capacitar gestores das escolas na resolução de conflitos interpessoais; construir ações estratégicas para atendimento de alunos com comportamentos disruptivos na escola, tendo em vista que possivelmente apresentam necessidades educativas que comumente não supridas pelo serviço oferecido atualmente, contribuindo para o aumento do estresse dos professores e para a evasão escolar desses e de outros estudantes; fortalecer o acesso à educação pré-escolar, a qual pode fornecer aos alunos melhores condições de adaptação ao ambiente escolar e, portanto, ao ensino fundamental; melhorar a oferta de cursos noturnos, de modo a disponibilizar todos os serviços e profissionais encontrados em outros turnos; ampliar a divulgação à população das oportunidades de redução do tempo previsto para a obtenção de níveis de escolaridade, como o EJA e o Encceja; e elaborar programas destinados à reinserção de alunos em evasão escolar, a fim de que não seja necessário esperar tanto tempo para retomar seus estudos.

Além disso, é importante a intervenção sobre problemas sociais do Brasil ligados à evasão escolar, os quais podem ser realizados a partir do aumento do salário mínimo, considerando seu poder de compra; do maior controle sobre a cultura consumista vigente; do estabelecimento de condições de trabalho satisfatórias a todas as profissões, e não somente a algumas; da valorização da qualidade de serviços públicos

oferecidos à população, e não somente à quantidade; da ampliação da divulgação de serviços públicos e seu modo de acesso, especialmente através da televisão, da internet e da escola; da melhoria do atendimento psicossocial oferecido às famílias, ampliando a estrutura dos programas, aumentando o número de profissionais e realizando intervenções sobre os estilos parentais por meio de programas de treinamento de habilidades sociais e de orientação de pais; do fortalecimento de ações de combate à violência infantil, que apresenta efeitos direta e indiretamente nocivos para a vida escolar; da elaboração de programas voltados à permanência na escola de estudantes que necessitam de geração de renda imediata por meio de bolsas associadas à dedicação exclusiva aos estudos ou através de incentivos às empresas que oferecem melhores condições aos funcionários estudantes, como, por exemplo, a possibilidade de redução ou de maior flexibilidade da jornada de trabalho. As intervenções mais amplas também contemplam o combate à violência na comunidade, que por vezes atrapalha a permanência na escola. Todavia, pelo fato desse estudo se realizar com adolescentes em conflito com a lei, foi possível observar que o combate à violência pode ser beneficiado pelo enfrentamento dos problemas sociais brasileiros anteriormente citados.

7 CONCLUSÕES GERAIS

O presente trabalho permitiu investigar fatores de risco e de proteção presentes na vida de adolescentes cumprindo medida de liberdade assistida e compreender aqueles relacionados à permanência e à evasão escolar da amostra. Por meio do Estudo 1, foi possível verificar fatores de risco e de proteção mais comuns no público investigado e quais desses aspectos variaram significativamente naqueles que se encontravam estudando ou não. De modo a complementar as informações obtidas por este estudo, o Estudo 2 permitiu compreender melhor o modo como esses e outros fatores de risco e de proteção facilitavam os processos de permanência e evasão escolar.

Os principais fatores de proteção encontrados em adolescentes que participaram desta pesquisa foram: a família, que auxiliava por meio de provisões; a religião, que apresentou maior presença em relação à vivência de aspectos gerais da espiritualidade, e não da prática de religiões específicas; o uso do tempo livre, que revelou acesso a atividades de lazer, embora um tanto reduzido; os meios de comunicação, especialmente celular, internet e televisão; a autoestima e a autoeficácia, ambas elevadas entre os participantes; e a perspectiva de futuro, especialmente no que se refere a conquistas envolvendo ter saúde, família e respeito na comunidade.

Alguns fatores de proteção foram mais frequentes em adolescentes que se encontravam estudando, como o aumento de familiares adultos morando com o adolescente, especialmente o pai e a mãe, e o maior apoio dos técnicos da escola. Além disso, a investigação dos aspectos que os auxiliava a permanecer na escola revelou que os seguintes fatores de proteção podem ser importantes nesse resultado: a experiência da educação infantil, que pode facilitar a adaptação do aluno ao ensino fundamental; a existência de bons relacionamentos interpessoais com alunos, professores e profissionais da escola, que podem tornar a experiência escolar mais prazerosa; a

existência de ações escolares promotoras da motivação do aluno em estudar; as visitas orientadas e as aulas de campo; a percepção do aluno em relação aos benefícios associados à permanência na escola, como aprendizagem e melhores oportunidades profissionais; o hábito de estudar em casa para provas ou para a realização de outras tarefas, que está relacionado ao aumento do rendimento acadêmico; o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, que auxiliou na obtenção de matrículas escolares; e o nascimento de filho, que trouxe motivação para o adolescente se tornar uma pessoa melhor, retomando os estudos e deixando o cometimento de atos infracionais.

Embora se tenha encontrado importantes fatores de proteção entre os participantes, também foram identificados fatores de risco de forte impacto, como: a violência intrafamiliar, especialmente perpetrada pelos pais; a violência extrafamiliar, comumente sofrida por meio de ameaças e humilhações e perpetrada por policiais; os frequentes problemas enfrentados na escola, como reprovações e evasões escolares, especialmente quando não resolvidos; as numerosas adversidades enfrentadas, entre as quais se destacaram os problemas com a polícia e com a justiça, a privação de liberdade, o cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, a prisão de algum familiar, o falecimento de pessoa significativa, o desemprego de alguém em casa e a separação dos pais; o envolvimento com situações ilegais, principalmente aquelas relacionadas ao tráfico de drogas; o uso de drogas, especialmente a maconha; a baixa escolaridade do adolescente, que reduz suas possibilidades de inserção profissional; a baixa escolaridade dos pais, que está ligada à redução do apoio parental ao estudo dos filhos e à ampliação da influência do entorno social sobre o adolescente; e a ausência de um dos progenitores ou de outros parentes adultos residindo com o adolescente, que é

uma situação comum às famílias monoparentais e que traz maior estresse ao progenitor na conciliação do sustento da casa e da educação dos filhos.

A partir da investigação realizada, observou-se que os seguintes fatores de risco foram mais frequentes ou intensos em adolescentes em evasão escolar: o aumento das adversidades enfrentadas, especialmente aquelas relacionadas ao desemprego de alguém em casa, à privação de liberdade, aos problemas com a política e à separação dos pais; e o preconceito recebido devido ao nível socioeconômico e à deficiência. Ademais, ao se verificar fatores que facilitaram a saída dos adolescentes da escola ou dificultavam seu retorno, foram encontradas outras variáveis que podem ter forte impacto sobre a evasão escolar, tais como: a violência na comunidade, que por vezes torna perigoso ir à escola; as famílias monoparentais ou a ausência de algum progenitor; os estilos parentais negativos, que envolvem negligência, monitoria negativa, punição inconsistente, abuso físico e disciplina relaxada; a pobreza, que está associada a uma série de dificuldades enfrentadas pelo adolescente e sua família; a necessidade de geração imediata de renda, cuja resolução pode levar o adolescente a começar a trabalhar ou se envolver com situações ilegais com ganho financeiro, que são duas atividades que podem competir com sua dedicação aos estudos; a falta de investimento do governo na estrutura e no funcionamento da escola; as insuficiências encontradas na educação, evidenciadas pela falta de interesse dos adolescentes em continuar estudando; o enfrentamento ineficaz de comportamentos disruptivos na escola; a frequência escolar no turno noturno, que está associado à redução da oferta de serviços e profissionais pela escola e ao maior cansaço do aluno que trabalha; as dificuldades nos relacionamentos interpessoais estabelecidos na escola, o que inclui a ausência dessas relações ou sua ocorrência conflituosa; a ruptura de relacionamentos significativos na escola com professores ou outros alunos; a deficiência de habilidades sociais, revelada pelo

envolvimento dos participantes com brigas na escola; as faltas escolares, que podem reduzir o interesse do aluno em ir para a escola; o envolvimento com grupos marginais; e o uso de drogas, o qual dificulta a compreensão da aula pelo aluno.

De modo geral, o trabalho permitiu verificar que a evasão escolar dificilmente pode ser explicada por apenas uma variável. Ao invés disso, sua ocorrência se mostrou um resultado da interação dos fatores de risco e de proteção presentes na vida dos participantes da pesquisa. Todavia, foi possível observar, que, em adolescentes em evasão escolar, os fatores de risco foram mais numerosos e intensos e os fatores de proteção se mostraram mais escassos e enfraquecidos. Assim, todos os dados obtidos reforçaram a ideia de que a evasão escolar é um fenômeno multideterminado. E, por isso, a presente pesquisa apresentou importantes contribuições para o enfrentamento da evasão escolar, mostrando que esse problema requer ações em vários níveis, contemplando o estudante, a família, o contexto escolar, os profissionais da educação e a organização social do país. Sendo fundamental que esse enfrentamento busque promover os fatores de proteção para a permanência na escola e intervir sobre os fatores de risco para a evasão escolar.

8 REFERÊNCIAS

- Amparo, D. M. do, Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 165-174. Recuperado em 26 Março, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/09.pdf>
- Andrada, E. G. C. de, Benetti, I. C., Carvalho, G. B. de, & Rezena, B. dos S. (2008). Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(3), 536-547. Recuperado em 26 Março, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n3/v28n3a08.pdf>
- Aquino, L. M. de, & Rocha, E. (2004). *Desigualdade social, violência e jovens no Brasil*. Recuperado em 15 Março, 2012, de <http://www.ipea.gov.br/portal/>
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – Abep. (2014). *Critério de classificação econômica Brasil: alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/01/2014*. Recuperado em 4 Maio, 2015, de <http://www.abep.org/codigosCondutas.aspx>.
- Audi, C. A. F., Segall-Corrêa, A. M., Santiago, S. M., Andrade, M. da G. G., & Pérez-Escamilla, R. (2008). Violência doméstica na gravidez: prevalência e fatores associados. *Revista de Saúde Pública*, 42(5), 877-885. Recuperado em 18 Julho, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v42n5/6642.pdf>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Baker, G. (2000). *Que ocurre con los muchachos? Una revisión bibliográfica sobre la salud y desarrollo de los muchachos adolescentes*. Ginebra, Suíza: Organización Mundial de la Salud. Recuperado em 18 Junho, 2015, de http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/WHO_FCH_CAH_00.7_spa.pdf

- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa em Psicologia: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In Z. M. M. Biasoli-Alves & G. Romanelli (Orgs.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp. 135-157). Ribeirão Preto, SP: Legis Summa.
- Braga, L. L. (2011). *Exposição à violência e comportamento suicida em adolescentes de diferentes contextos* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Braga, L. L., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Exposição à violência em adolescentes de diferentes contextos: família e instituições. *Estudos em Psicologia*, 17(3), 413-420. Recuperado em 19 Março, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n3/09.pdf>
- Braga, L. L., & Dell'Aglio, D. D. (2013). Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. *Contextos Clínicos*, 6(1), 2-14. Recuperado em 19 Março, 2015, de <http://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/ctc.2013.61.01/1533>
- Braz, M. (2011). *Doenças crônicas e problemas de saúde em adolescentes do município de Campinas* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil. Recuperado em 1 de Junho, 2015, de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000816060&fd=y>
- Brêtas, J. R. da S., Moreno, R. S., Eugenio, D. S., Sala, D. C. P., Vieira, T. F., & Bruno, P. R. (2008). Os rituais de passagem segundo adolescentes. *ACTA*, 21(3), 404-

411. Recuperado em 11 Maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/04.pdf>
- Brito, L. M. T. de (2007). Liberdade assistida no horizonte da doutrina de proteção integral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), 133-138. Recuperado em 27 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n2/a03v23n2.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, United States: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (2006). The Biological Model of Human Development. In R. M. Lenner (Ed.). *Handbook of Child Psychology volume 1: Theoretical models of human development*, New York, United States: John Wiley & Sons.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo, SP: Santos.
- Capanema, C. A., & Vorcaro, A. (2012) Modalidades do ato na particularidade da adolescência. *Ágora*, 15(1), 151-163. Recuperado em 25 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/agora/v15n1/v15n1a10.pdf>
- Carvalho, M. C. N. de, & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos em Psicologia*, 22(3), 263-275. Recuperado em 25 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n3/v22n3a05.pdf>
- Castro, P. Y. *Os benefícios psicológicos da aula de música: um estudo científico com adolescentes de 5as e 6as séries do ensino público brasileiro* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil. Recuperado em 25 Junho, 2015, de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000435741>

- Catelli Jr., R., Gisi, B., & Serrão, L. F. S. (2013). Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(238), 721-744. Recuperado em 14 Maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2007). Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. *Aletheia*, 25, 20-34. Recuperado em 29 Maio, 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n25/n25a03.pdf>
- Coelho, B. I., & Rosa, E. M. (2013). Ato infracional e medida socioeducativa: representações de adolescentes em L.A.. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 163-173. Recuperado em 24 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/18.pdf>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 3 Julho, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cruz Neto, O., & Moreira, M. R. (1999). A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1), 33-52. Recuperado em 16 Abril, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7129.pdf>
- Damiani, M. F. (2006). Discurso pedagógico e fracasso escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(53), 457-478. Recuperado em 29 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a04v1453.pdf>

- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375. Recuperado em 16 Abril, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>
- Decreto n. 8.166, de 23 de Dezembro de 2013. (2013). Regulamenta a Lei nº 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Brasília, DF. Recuperado em 28 Maio, 2015, de <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/decreto-8166-2013.htm>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dell’Aglío, D., Koller, S., Cerqueira-Santos, E., & Colaco, V. F. R. (2009). *Estudo nacional sobre fatores de risco e proteção na juventude brasileira. Projeto de pesquisa*. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
- Demo, P. (2007). *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papirus.
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese. (2014). *Política de valorização do salário mínimo: valor para 2014 será de R\$ 724,00. Nota Técnica, 132*. São Paulo, SP: Autor. Recuperado em 3 Julho, 2014, de <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2013/notaTec132SalarioMinimo2014.pdf>
- Dessen, M. A. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 202-219. Recuperado em 3 Setembro, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca10.pdf>
- Dore, R., & Luscher, A. Z. (2011). Permanência e evasão escolar na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 770-789.

Recuperado em 17 Dezembro, 2013, de
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>

Eugênio, M. L., Escalda, J., Lemos, S. M. A. (2012). Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional, *Revista CEFAC*, 14(5), 992-1003.

Ferreira, R. F., Camargo, A. C. (2011). As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(2), 374-389. Recuperado em 26 março, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a13>

Freitas, R. de C. M. (2007). O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Katálisis*, 10(1), 65-74. Recuperado em 25 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a08.pdf>

Friedmann, A. (1992). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo, SP: Acritta/ABRINQ.

Gallo, A. E. (2008). Atuação de psicólogo com adolescente em conflito com a lei: a experiência do Canadá. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 327-334. Recuperado em 24 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a15v13n2.pdf>

Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2005). Adolescente em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95. Recuperado em 26 Junho, 2013, de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1028>

Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 41-59. Recuperado em 24 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a03v38n133.pdf>

- Godoy, R. F. de. (2002). Benefícios do exercício físico sobre a área emocional. *Movimento*, 8(2), 7-15. Recuperado em 27 Maio, 2015, de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2639/1265>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2012a). *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, RJ: Autor. Recuperado em 11 Junho, 2015, de ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2012b). *Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012*. Série estudos e pesquisas. Rio de Janeiro, RJ: Autor. Recuperado em 26 Setembro, 2013, de ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2014). *Pesquisa nacional de saúde 2013: percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação*. Rio de Janeiro, RJ: Autor. Recuperado em 1 Junho, 2015, de <ftp://ftp.ibge.gov.br/PNS/2013/pns2013.pdf>
- Lanes, M. P. de (2013). *Projovem trabalhador no município de Serra-ES: análise de concepções, ações e políticas sociais para a juventude* (Dissertação de mestrado). Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. dos. (2011). Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cadernos CEDES*, 84, 253-273. Recuperados em 11 Maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>

- Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990.* (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 25 Setembro, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Lei n. 8.080, de 19 de Setembro de 1990.* (1990). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm
- Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 16 Maio, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Lima, M. S. de, Hotopf, M., Mari, J. J., Béria, J. U., Bastos, A. B. de, & Mann, A. (1999). Psychiatric disorder and the use of benzodiazepines: an example of the inverse care law from Brazil. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34, 316-322.
- Luz, A. M. H., & Berni, N. I. de O. (2010). Processo da paternidade na adolescência. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(1), 43-50. Recuperado 15 Maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n1/v63n1a08.pdf>
- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. de A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103. Recuperado em 23 Março, 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v13n2/v13n2a02.pdf>
- Malvasi, P. A. (2011). Entre a frieza, o cálculo e a "vida loka": violência e sofrimento no trajeto de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. *Saúde*

- & *Sociedade*, 20(1), 156-170. Recuperado em 25 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n1/18.pdf>
- Maranhão, J. H., Colaço, V. de F. R., Santos, W. S. dos, Lopes, G. S., & Coêlho, P. L. (2014). Violência, risco e proteção em estudantes de escola pública. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26(2), 429-444. Recuperado em 19 Março, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v26n2/1984-0292-fractal-26-02-00429.pdf>
- Martins, F. F. de Souza. (2006). *Crianças negligenciadas: a face (in-) visível da violência familiar* (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Recuperado em 3 Setembro, 2015, de http://www1.pucminas.br/documentos/dissertacoes_fernanda_martins.pdf
- Martins, J., Catozzi, C., Sayegh, F., & Bariani, I. C. D. (2005). O professor e o aluno em liberdade assistida: um estudo exploratório. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 117-125. Recuperado em 25 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a11.pdf>
- Martins, M., & Pillon, S. C. (2008). A relação entre a iniciação do uso de drogas e o primeiro ato infracional entre os adolescentes em conflito com a lei. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(5), 1112-1120. Recuperado em 21 Março, 2012, de <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v24n5/18.pdf>
- Martins, M. P. (2013). *Tempo livre da juventude de classe popular: desatando preconceitos e promovendo perspectivas positivas* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de

- aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3)m 327-336. Recuperado em 29 Maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a02>
- Mendes, M. S. (2013). De inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no Ensino Médio. *Estudos de Psicologia*, 30(2), 261-265. Recuperado em 29 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n2/12.pdf>
- Ministério da Educação - MEC. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 14 Maio, 2015, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152
- Ministério da Saúde. (2013). *Diretrizes para o cuidado das pessoas com doenças crônicas nas redes de atenção à saúde e nas linhas de cuidado prioritárias*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 1 Junho, 2015, de http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/diretrizes_doencas_cronicas.pdf
- Molinatti, F., & Pelaez, E. (2012). Los patrones espaciales de los comportamientos de riesgo en la ciudad de Córdoba (Argentina)-2001. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 29(1), 37-52. Recuperado em 17 Dezembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v29n1/v29n1a03.pdf>
- Naiff, L. A. M., Sá, C. P. de, & Naiff, D. G. M. (2008). Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. *Paidéia*, 18(39), 125-138. Recuperado em 17 Dezembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a12.pdf>
- Nardi, F. L., & Dell'Aglío, D. D. (2010). Delinquência juvenil: uma revisão teórica. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 69-77. Recuperado em 25 Junho, 2013, de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n2/v13n2a07.pdf>

- Nardi, F. L., & Dell’Aglío, D. D. (2012). Adolescentes em conflito com a lei: percepções sobre a família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 181-191. Recuperado em 25 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n2/06.pdf>
- Nardi, F. L., & Dell’Aglío, D. D. (2014). Trajetórias de adolescentes em conflito com a lei após o cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado. *Psico*, 45(4), 541-550. Recuperado em 24 Março, 2015, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/12978/12481>
- Nascimento, E. F. do, Gomes, R., & Rebello, L. E. F. de S. (2009). Violência é coisa de homem? A "naturalização" da violência nas falas de homens jovens. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(4), 1151-1157. Recuperado em 10 de Maio, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v14n4/a16v14n4.pdf>
- Naves, A. R. C. X. (2013). *Relações entre a mídia e leis nas mudanças da família brasileira: uma análise comportamental da evolução das práticas culturais* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 3 Setembro, 2015, de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15708/1/2013_AnaRitaCoutinhoXavierNaves.pdf
- Nesello, F., Sant’Anna, F. L., Santos, H. G. dos, Andrade, S. M. de, Mesas, A. E., & González, A. D. (2014). Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 14(2), 119-136. Recuperado em 8 Julho, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v14n2/1519-3829-rbsmi-14-02-0119.pdf>
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. da C., & Dell’Aglío, D. D. (2014). Fatores de risco e de proteção na escola: reprovação e expectativas de futuro de jovens

- paraenses. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 203-210. Recuperado em 19 Março, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0203.pdf>
- Oliveira, I. C. V. de, & Saldanha, A. A. W. (2010). Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. *Paideia*, 20(45), 47-55. Recuperado em 26 Março, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n45/a07v20n45.pdf>
- Ormeño, G. I. R. (2013). *Histórico familiar de mulheres encarceradas: fatores de risco e proteção para os filhos* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil. Recuperado em 1 Junho, 2015, de http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/28/TDE-2013-08-01T080906Z-5445/Publico/5304.pdf#page=61
- Ortigão, M. I. R., & Aguiar, G. S. (2013). Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(237), 364-389. Recuperado em 6 Abril, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a03v94n237.pdf>
- Padovani, A. S., & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e Pesquisa*, 39(4), 969-984. Recuperado em 16 Julho, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop1064pt.pdf>
- Passamani, M. E., & Rosa, E. M. (2009). Conhecendo um programa de liberdade assistida pela percepção de seus operadores. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(2), 330-345. Recuperado em 24 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n2/v29n2a10.pdf>

- Pereira, E. F., Teixeira, C. S., Pelegrini, A., Meyer, C., Andrade, R. D., & Lopes, A. da S. (2014). Estresse relacionado ao trabalho em professores de educação básica. *Ciencia & Trabajo*, 16(51), 206-210. Recuperado em 12 Maio, 2015, de <http://www.scielo.cl/pdf/cyt/v16n51/art13.pdf>
- Peroni, V. M. V., Oliveira, R. T. C. de, & Fernandes, M. D. E. (2009). Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, 30(108), 761-778. Recuperado em 26 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.org/pdf/csp/v21n1/14.pdf>
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416. Recuperado em 28 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>
- Poletto, M., Koller, S. H., & Dell'Aglia, D. D. (2009). Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 455-466. Recuperado em 6 Abril, 2015, de <http://www.scielo.org/pdf/csc/v14n2/a14v14n2.pdf>
- Porto, F., & Santos, T. C. F. O rito e os emblemas na formatura das enfermeiras brasileiras no Distrito Federal (1924-1925). *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 13(2), 249-255. Recuperado em 11 Maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ean/v13n2/v13n2a03.pdf>
- Prati, L. E., Couto, M. C. P. de P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169. Recuperado em 28 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a20v21n1.pdf>

Resolução n. 196, de 10 de Outubro de 1996. (1996). Brasília, DF: Ministério da Saúde.

Recuperado em 10 Outubro, 2013, de
http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf

Ribeiro, M. C. S. de A., Barata, R. B., Almeida, M. F. de, & Silva, Z. P. da. (2006).

Perfil sociodemográfico e padrão de utilização de serviços de saúde para usuários e não-usuários do SUS – PNAD 2003. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11(4), 1011-1022. Recuperado em 27 Maio, 2015, de
http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1413-81232006000400022&pid=S1413-81232006000400022&pdf_path=csc/v11n4/32337.pdf

Rigoni, M. dos S., Oliveira, M. da S., Moraes, J. F. D. de, & Zambom, L. F. (2007). O

consumo de maconha na adolescência e as consequências nas funções cognitivas. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 267-275. Recuperado em 12 Junho, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a07.pdf>

Ristum, M. (2010a). Violência na escola, da escola e contra a escola. In S. G. De Assis,

P. Constantino, & J. Q. Avanci (Orgs.), *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* (pp. 65-93). Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação, Editora Fiocruz. Recuperado em 16 Julho, 2015, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016935.pdf>

Ristum, M. (2010b). *Bullying* escolar. In S. G. De Assis, P. Constantino, & J. Q. Avanci

(Orgs.), *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* (pp. 95-119). Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação, Editora Fiocruz. Recuperado em 16 Julho, 2015, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016935.pdf>

- Rosa, E. M., Anjos, E. E. dos, Brasil, G. H., Fonseca, K. de A., & Brasil, J. A. (2014). A violência que atinge adolescentes e jovens de uma região do Espírito Santo. *Psicologia Argumento*, 32(77), 41-51. Recuperado em 26 Maio, 2015, de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=14615&dd99=view>
- Rosa, E. M., Nascimento, C. R. R., Matos, J. R., & Santos, J. R. dos. (2012). O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 361-368. Recuperado em 28 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n3/03.pdf>
- Rosa, E. M., Santos, A. P. dos, Melo, C. R. da S., Souza, M. R. de. (2010). Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento para crianças. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 233-241. Recuperado em 28 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n3/a02v15n3.pdf>
- Rosa, E. M.; & Tudge, J. (no prelo). *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano: Considerações Metodológicas*.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and student intellectual development*. New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Sant'Anna, A., Aerts, D., & Lopes, M. J. (2005). Homicídios entre adolescentes no Sul do Brasil: situações de vulnerabilidade segundo seus familiares. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(1), 120-129. Recuperado em 26 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n1/14.pdf>
- Santos, E. G. dos, & Siqueira, M. M. de. (2010). Prevalência dos transtornos mentais na população brasileira: uma revisão sistemática de 1997 a 2009. *Jornal brasileiro de Psiquiatria*, 59(3), 238-246. Recuperado em 3 Junho, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v59n3/a11v59n3.pdf>

- Schlichting, A. M. S.; Soares, D. H. P., & Bianchetti, L. (2004). Vestibular seriado: análise de uma experiência em Santa Catarina. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 114-126. Recuperado em 11 Maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a13v16n2.pdf>
- Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – SAE (2014). *Assuntos estratégicos: social e renda, a classe média brasileira, 1*, Brasília, DF: Autor. Recuperado em 13 Março, 2015, de http://www.sae.gov.br/site/wp-content/ciclodepalestras/livro.php?id=150203200829-9affd94338c9dec5cd1f0cf241255de4&name=1_Social_e_renda
- Silva, I. R. O., & Salles, L. M. F. (2011). Adolescente em liberdade assistida e a escola. *Estudos em Psicologia*, 28(3), 353-362. Recuperado em 25 Junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n3/a07v28n3.pdf>
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., Paula, K. M. P. de, & Batista, E. P. (2014). Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. *Educação em Revista*, 30(4), 15-36. Recuperado em 12 Maio, 2015, de: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/02.pdf>
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80. Recuperado em 29 Maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a10v18n1.pdf>
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2007). Retornando para a Família de Origem: Fatores de risco e proteção no Processo de Reinserção de uma Adolescente Institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(3), 134-146. Recuperado em 2 Outubro, 2013, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n3/13.pdf>

- Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase*. (2006). Brasília, DF: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Recuperado em 16 Outubro, 2013, de <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>
- Sousa, O. M. C. G. de, & Alberto, M. de F. P. (2008). Trabalho precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 713-722. Recuperado em 29 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a09.pdf>
- Souza, A. P. L. de, Dutra-Thomé, L., Schiró, E. D. B. D., Moraes, C. de A., & Koller, S. H. (2011). Criando contextos ecológicos de desenvolvimento e direitos humanos para adolescentes. *Paidéia*, 21(49), 273-278. Recuperado em 28 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/15.pdf>
- Souza, L. K. de, & Hutz, C. S. (2008). Amizade na adultez: fatores individuais, ambientais, situacionais e didáticos. *Interação em Psicologia*, 12(1), 77-85. Recuperado em 12 Maio, 2015, de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/8166/9212>
- Souza Neto, J. C. (2006, Setembro). Programas sociais, fortalecimento do mal e do bem-estar social. *Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo, SP, Brasil, 1. Recuperado em 25 Setembro, 2013, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100023&script=sci_arttext
- Szwarcwald, C. L., Bastos, F. I., Esteves, M. A. P., Andrade, C. L. T. de, Paez, M. S., Medici, E. V., & Derrico, M. (1999). Desigualdade de renda e situação de saúde:

- o caso do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, 15(1), 15-28. Recuperado em 26 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.org/pdf/csp/v15n1/0032.pdf>
- Tramontina, S., Martins, S., Michalowskia, M. B., Ketzera, C. R., Eizirika, M., Biedermanb, J., Rohde, L. A. (2002). Estimated mental retardation and school dropout in a sample of students from state public schools in Porto Alegre, Brazil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 24(4), 177-181. Recuperado em 29 Setembro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v24n4/12725.pdf>
- Trindade, Z. A. (2005). Masculinidades, práticas educativas e risco social. Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento e X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPES: Violência e Desenvolvimento Humano. *Textos Completos*, 123-127.
- Trivellato, A. J., Carvalho, C., & Vectore, C. (2013). Escuta afetiva: possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 299-307. Recuperado em 16 Abril, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a12.pdf>
- Trivellato-Ferreira, M. da C., & Marturano, E. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 42(3), 549-558. Recuperado em 7 Abril, 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n3/v42n3a15.pdf>
- United Nations Development Programme - UNPD. (2013). *Human Development Report 2013. The Rise of South: Human Progress in a Diverse World*. New York, United States: Author. Recuperado em 16 Maio, 2014, de http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/14/hdr2013_en_complete.pdf

- Valadão, C. C. (2013). *A gente não quer só comida: políticas públicas para a juventude no Espírito Santo* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Waiselfisz, J. J. (2013). *Mapa da violência 2013: Homicídios e juventude no Brasil*. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República. Recuperado em 26 Setembro, 2013, de http://mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf
- Wajskop, G. (1997). *Brincar na pré-escola*. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- World Health Organization – WHO. (2002). *International guide for monitoring alcohol consumption and related harm*. Geneva, United States: Author. Recuperado em 12 Junho, 2015, de http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/who_msd_msb_00.4.pdf
- World Health Organization – WHO. (2008). *Inequalities in young people's health. Health Behavior in School-Aged Children. International Report from 2005-2006 Survey*, 5, Edinburgh, Scotland: Author. Recuperado em 12 Junho, 2015, de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf?ua=1
- Zamora, M. H. (2008). Adolescentes em conflito com a lei: um breve exame da produção recente em Psicologia. *Polêmica*, 7(2), 7-20. Recuperado em 9 de Maio, 2012, de http://www.polemica.uerj.br/pol24/artigos/lipis_1.pdf
- Zaine, I., Reis, M. de J. D. dos, & Padovani, R. da C. (2010). Comportamentos de bullying e conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 375-382. Recuperado em 27, março, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/09.pdf>
- Zappe, J. G., & Dias, A. C. G. (2010). Delinquência juvenil na produção científica nacional: distância entre achados científicos e intervenções concretas. *Barbarói*,

33, 82-103. Recuperado em 26 Junho, 2013, de
<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1503>

Zappe, J. G., Moura Jr., J. F., Dell'Aglio, D. D., Sarriera, J. C. (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes de diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 91-100. Recuperado em 11 Junho, 2015, de
<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v16n1/v16n1a09.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DA JUVENTUDE BRASILEIRA ADAPTADO

**QUESTIONÁRIO JUVENTUDE BRASILEIRA - ADOLESCENTES EM CONFLITO COM
A LEI**

Código _____ Data: ____/____/____ Instituição onde cumpre medida: _____

Bairro onde mora: _____ Cidade: _____ Estado: _____

1. Ato infracional cometido:

2. Há quanto tempo cumpre medida?

3. Sexo: a. () Masculino b. () Feminino

4. Idade: _____ anos

5. Data de nascimento: ____/____/____

6. Cor da pele:

a. () Branca

b. () Negra

c. () Parda

d. () Amarela (oriental)

e. () Indígena

7. Estado civil:

a. () Solteiro

b. () Casado

c. () Mora junto

d. () Separado/divorciado

e. () Viúvo

f. () Outros: _____

8. Com quem você mora? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. () Pai

b. () Mãe

c. () Padrasto

d. () Madrasta

e. () Irmãos

f. () Avô

g. () Avó

h. () Tios

i. () Pais adotivos

j. () Filho(s)

k. () Companheira(o)

l. Outros: _____

TOTAL DE PESSOAS NA SUA CASA: _____

9. Tem (ou já teve) irmãos ou irmãs cumprindo medida socioeducativa?

a. () Não b. () Sim. Quantos? _____

10. Quem são as pessoas que mais contribuem para o sustento na sua casa?

a. () Você mesmo

b. () Outros: Quem? _____

11. Qual o total da renda mensal familiar do seu domicílio?

Em média R\$ _____ () Não sei

12. Marque na tabela quantos dos itens abaixo têm na casa onde você mora:

		Quantos?
A	Banheiro	
B	Quarto	
C	Aparelho de vídeo cassete ou dvd	
D	TV a cores	
E	Rádio/aparelho de som	
F	Máquina de lavar roupa	
G	Geladeira	
H	Computador	
I	Aspirador de pó	
J	Empregada doméstica	

13. Você ou sua família recebe algum tipo de bolsa ou auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?

a. () Não

b. () Sim

c. Que tipo? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. () Bolsa família

b. () Bolsa de estudo

c. () Pró-Jovem

d. () PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

e. () Outra: _____

14. Qual é o grau de instrução de seu pai e da sua mãe? Marque com X:

		Pai	Mãe
A	Analfabeto		
B	Sabe ler, mas não foi à escola		
C	Fundamental incompleto (1º grau)		
D	Fundamental completo (1º grau)		
E	Médio incompleto (2º grau)		
F	Médio completo (2º grau)		
G	Superior incompleto (universitário)		
H	Superior completo (universitário)		
I	Pós-Graduação		
J	Não sei		

15. Você já foi reprovado?

- a. () Não
b. () Sim c. Quantas vezes? _____

20. Por favor, marque com X no número que corresponde a sua opinião sobre as seguintes afirmativas:

- ① Discordo totalmente
② Discordo um pouco
③ Não concordo nem discordo
④ Concordo um pouco
⑤ Concordo totalmente

A	Eu me sinto bem quando estou na escola	① ② ③ ④ ⑤
B	Gosto de ir para a escola	① ② ③ ④ ⑤
C	Gosto da maioria dos meus professores	① ② ③ ④ ⑤
D	Quero continuar meus estudos nessa escola	① ② ③ ④ ⑤
E	Posso contar com meus professores	① ② ③ ④ ⑤
F	Posso contar com técnicos da escola (orientador, coordenador)	① ② ③ ④ ⑤
G	Confio nos colegas da escola	① ② ③ ④ ⑤

21. Marque com um X TODAS as opções a seguir que estão relacionadas com a sua situação de trabalho remunerado:

- a. () Nunca trabalhei
b. () Já trabalhei mas não trabalho atualmente
c. () Estou trabalhando
d. () Estou procurando trabalho
e. () Não estou procurando trabalho
f. () Trabalho em comércio (loja, mercados, etc.)
g. () Trabalho na rua (vendendo coisas, reciclagem, catação, engraxate, vigiando ou limpando carros)
h. () Trabalho em casa de família (cuidando de crianças, cozinhando, limpando, passando, etc.)

16. Você já foi expulso de alguma escola?

- a. () Não
b. () Sim c. Quantas vezes? _____
d. Por quê? () Brigas () Faltas
() Outro: _____

17. Você está estudando?

- () Não. Parou em qual série/etapa/ano? ____
() Sim. Está em qual série/etapa/ano? ____

As perguntas de 18 a 20 se referem à sua escola atual. Caso você esteja evadido ou internado, responda referente à última escola em que você estudou.

18. Sua escola é...?

- a. () Pública b. () Particular

19. Qual turno em que você frequenta a escola?

- a. () Manhã c. () Integral
b. () Tarde d. () Noite

i. () Trabalho na agricultura, pecuária ou pesca

j. () Trabalho na área administrativa (office-boy, secretária, informática, etc.)

k. () Trabalho em indústria/fábrica

l. () Trabalho em outros lugares: _____

m. () Trabalho com carteira assinada

n. () Não trabalho com carteira assinada

22. Você alguma vez já teve que parar de estudar para trabalhar?

- a. () Não b. () Sim

23. Se você trabalha atualmente:

a. Qual a sua renda mensal média proveniente de seu trabalho atualmente? _____ reais

b. Quantas horas por dia você dedica ao trabalho? _____ horas

24. Você tem alguma doença crônica (diabetes, AIDS, câncer, insuficiência renal, outra)?

a. () Não

b. () Sim. Qual? _____

25. Você tem algum problema mental/psicológico ou dos nervos?

a. () Não

b. () Sim. Qual? _____

26. Você tem algum tipo de deficiência?

a. () Não

b. () Sim. Qual?

() Visual () Auditiva () Física ()

() Outra: _____

27. A qual serviço de assistência à saúde você recorre? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. () SUS – Sistema Único de Saúde

b. () Plano de saúde

c. () Particular

d. () Outros

28. Com que frequência você acessa os serviços de saúde?

a. () Não tenho acesso aos serviços de saúde

b. () De uma a três vezes por mês

c. () Uma vez por mês

d. () De 2 a 4 vezes a cada seis meses

e. () Uma vez a cada seis meses

f. () Uma vez ao ano

29. Você participa de alguma das atividades abaixo?

(Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. () Grêmios estudantil ou diretório acadêmico

b. () Grupo de escoteiros ou bandeirantes

c. () Grupos ou movimentos religiosos

d. () Grupos musicais (coral, bandas, etc)

e. () Grupos de dança, teatro ou arte

f. () Grupos ou movimentos políticos

g. () Grupos de trabalho voluntário

h. () Equipe esportiva

30. Com relação à sua religião/doutrina/crença, você se considera: (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. () Não acredito em Deus (ateu)

b. () Sem religião (mas acredito em Deus)

c. () Católico

d. () Protestante

e. () Evangélico

f. () Espírita

g. () Umbandista

h. () Candomblé

i. () Outro: _____

31. Por favor, marque com X no número que mais corresponde a sua opinião sobre as seguintes afirmativas:

① Nunca

② Quase nunca

③ Às vezes

④ Quase sempre

⑤ Sempre

A	A religião/espiritualidade tem sido importante para minha vida.	① ② ③ ④ ⑤
B	Costumo frequentar encontros, cultos ou rituais religiosos.	① ② ③ ④ ⑤
C	Costumo fazer orações no dia-a-dia.	① ② ③ ④ ⑤
D	Costumo ler livros sagrados no dia-a-dia (Bíblia, Alcorão, etc).	① ② ③ ④ ⑤
E	Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo.	① ② ③ ④ ⑤
F	Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas.	① ② ③ ④ ⑤
G	Costumo fazer orações quando estou em momentos difíceis.	① ② ③ ④ ⑤
H	Busco ajuda da minha instituição religiosa (igreja, templo, etc.) quando estou em dificuldades.	① ② ③ ④ ⑤
I	Sigo recomendações religiosas na minha vida diária.	① ② ③ ④ ⑤

32. Agora vamos falar um pouco das suas relações com a família, especialmente entre você e seus pais (mãe, madrasta, pai, padrasto, ou outras pessoas que cuidam ou cuidaram de você).

- ①Discordo totalmente
 ②Discordo um pouco
 ③Não concordo nem discordo
 ④Concordo um pouco
 ⑤Concordo totalmente

A	Costumamos conversar sobre problemas da nossa família	① ② ③ ④ ⑤
B	Meus pais raramente me criticam	① ② ③ ④ ⑤
C	Raramente ocorrem brigas na minha família	① ② ③ ④ ⑤
D	Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais	① ② ③ ④ ⑤
E	Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais	① ② ③ ④ ⑤
F	Meus pais em geral sabem onde eu estou	① ② ③ ④ ⑤
G	Nunca sou humilhado por meus pais	① ② ③ ④ ⑤
H	Meus pais raramente brigam entre eles	① ② ③ ④ ⑤
I	Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto	① ② ③ ④ ⑤
J	Meus pais conhecem meus amigos	① ② ③ ④ ⑤
K	Eu me sinto aceito pelos meus pais	① ② ③ ④ ⑤
L	Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa	① ② ③ ④ ⑤
M	Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar	① ② ③ ④ ⑤
N	Meus pais sabem com quem eu ando	① ② ③ ④ ⑤
O	Eu me sinto seguro com meus pais	① ② ③ ④ ⑤

33. Identifique situações que VOCÊ já viveu **COM SUA FAMÍLIA**, relacionadas aos eventos na coluna 1 e a seguir responda às questões:

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, com que frequência esta situação acontecia?	C. Em geral, o quão ruim foi para você esta situação?	D. Indique quem fez isto com mais frequência?
a) Ameaça ou humilhação	A. () não B. () sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	①nada ruim ②um pouco ruim ③mais/menos ruim ④muito ruim ⑤horrível	A. () mãe B. () madrasta C. () pai D. () padrasto E. () irmãos F. () avós G. () outros: _____
b) Soco ou surra	A. () não B. () sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	①nada ruim ②um pouco ruim ③mais/menos ruim ④muito ruim ⑤horrível	A. () mãe B. () madrasta C. () pai D. () padrasto E. () irmãos F. () avós G. () outros: _____
c) Agressão com objeto (madeira, cinto, fio, cigarro, etc.)	A. () não B. () sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	①nada ruim ②um pouco ruim ③mais/menos ruim ④muito ruim ⑤horrível	A. () mãe B. () madrasta C. () pai D. () padrasto E. () irmãos F. () avós G. () outros: _____
d) Mexeu no meu corpo contra a minha vontade	A. () não B. () sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	①nada ruim ②um pouco ruim ③mais/menos ruim ④muito ruim ⑤horrível	A. () mãe B. () madrasta C. () pai D. () padrasto E. () irmãos

				F. () avós G. () outros: _____
e) Relação sexual forçada	A. () não B. () sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A. () mãe B. () madrasta C. () pai D. () padrasto E. () irmãos F. () avós G. () outros: _____

34. Você tem algum amigo próximo que usa drogas?

a. () Não

b. () Sim. Quais?

() drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro)

() drogas ilícitas (*crack*, cocaína, cola, etc)

35. Você tem algum familiar que usa drogas?

a. () Não

b. () Sim. Quais?

() drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro)

() drogas ilícitas (*crack*, cocaína, cola, etc)

36. Quanto a você, responda às questões abaixo:

	Tipo	Já experimentou ao menos uma vez na vida?	Que idade você tinha quando usou pela 1ª vez?
A	Bebida alcoólica	a. () Não b. () Sim	
B	Cigarro comum	a. () Não b. () Sim	
C	Maconha	a. () Não b. () Sim	
D	Cola, solventes, <i>thinner</i> , lança-perfume, acetona	a. () Não b. () Sim	
E	Cocaína	a. () Não b. () Sim	
F	<i>Crack</i>	a. () Não b. () Sim	
G	<i>Ecstasy</i>	a. () Não b. () Sim	
H	Remédio para emagrecer sem receita médica	a. () Não b. () Sim	
I	Anabolizante	a. () Não b. () Sim	
J	Remédio para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim	
K	Chá para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim	
L	Outra _____	a. () Não b. () Sim	

37. Se você nunca experimentou drogas pule para a questão 43. Se você já experimentou, responda qual foi a primeira droga que você usou? _____

38. Caso você já tenha experimentado alguma droga, responda às questões abaixo:

	Tipo	Usou no ÚLTIMO ANO ?	Usou no ÚLTIMO MÊS ? Marque com um X			
			Não usei no último mês	Usei menos de 1 vez por semana	Usei de 1 a 4 vezes por semana	Usei 5 ou mais vezes por semana
A	Bebida alcoólica	a. () Não b. () Sim				
B	Cigarro comum	a. () Não b. () Sim				
C	Maconha	a. () Não b. () Sim				
D	Cola, solventes, lança-perfume, <i>thinner</i> , acetona	a. () Não b. () Sim				
E	Cocaína	a. () Não b. () Sim				
F	<i>Crack</i>	a. () Não b. () Sim				
G	<i>Ecstasy</i>	a. () Não b. () Sim				
H	Remédio para	a. () Não b. () Sim				

	emagrecer sem receita médica					
I	Anabolizante	a. () Não b. () Sim				
J	Remédio para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim				
K	Chá para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim				
L	Outra: _____	a. () Não b. () Sim				

39. Se você consome/consumia drogas, você o faz/fazia quando: (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Está sozinho
b. () Está com amigos
c. () Está com algum familiar
d. () Está com o(a) namorado(a)
e. () Outros. Quem? _____

40. Você já **pensou** em parar de usar alguma droga?

- a. () Não (pule para a questão 43) b. () Sim

41. Já **tentou** (de fato) parar de usar alguma substância?

- a. () Nunca tentei parar, pois nunca usei nenhuma substância regularmente
b. () Nunca tentei parar, apesar de usar ou já ter usado regularmente alguma substância
c. () Sim, já tentei parar (**então preencha a tabela abaixo**)

	A – Tentou parar	B – Conseguiu parar de usar
1. Álcool	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
2. Tabaco	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
3. Solventes	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
4. Maconha	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
5. Cocaína	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
6. Crack	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
7. Outra: _____	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou

42. Se você já tentou parar de usar drogas, alguém ajudou você nesta tentativa? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Tentei sozinho
b. () Tentei com um amigo/grupo de amigos
c. () Alguém da igreja

- d. () Alguém de escola
e. () Alguém do hospital, posto de saúde ou comunidade terapêutica
f. () Alguém da família
g. () Outros: _____

43. Identifique situações que você já viveu **FORA DE CASA**, na coluna 1 e a seguir responda às questões:

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, com que frequência esta situação acontecia?	C. Em geral, o quão ruim foi para você esta situação?	D. Indique quem fez isto com mais frequência?
a) Ameaça ou humilhação	A. () não B. () sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A. () amigos B. () colegas de escola C. () vizinhos D. () professores/monitores E. () policiais F. () desconhecidos G. () outros: _____
b) Soco ou surra	A. () não B. () sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A. () amigos B. () colegas de escola C. () vizinhos D. () professores/monitores E. () policiais F. () desconhecidos G. () outros: _____
c) Agressão com objeto (madeira, cinto, fio, cigarro, etc.)	A. () não B. () sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A. () amigos B. () colegas de escola C. () vizinhos D. () professores/monitores E. () policiais F. () desconhecidos G. () outros: _____
d) Mexeu no meu corpo contra a minha vontade	A. () não B. () sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A. () amigos B. () colegas de escola C. () vizinhos D. () professores/monitores E. () policiais F. () desconhecidos G. () outros: _____
e) Relação sexual forçada	A. () não B. () sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A. () amigos B. () colegas de escola C. () vizinhos D. () professores/monitores E. () policiais F. () desconhecidos G. () outros: _____

44. Dentre os eventos abaixo, indique quais os que já aconteceram em sua vida, e escolha o número que mais representa o quão ruim foi esta situação para você:

- ① Nada Ruim
 ② Um Pouco Ruim
 ③ Mais ou Menos
 ④ Muito Ruim
 ⑤ Horrível

	A - Já aconteceu?	B – O quão ruim foi?
a) O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
b) Alguém em minha casa está desempregado	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
c) Meus pais se separaram	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
d) Já estive internado em instituição (abrigo, orfanato)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
e) Já fugi de casa	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
f) Já morei na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
g) Já dormi na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
h) Já trabalhei na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
i.) Alguém da minha família está ou esteve preso	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
j) Sofri algum acidente grave	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
l) Alguém muito importante pra mim faleceu	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
m) Já passei fome	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
n) Meu pai/mãe casou de novo	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
o) Meu pai/minha mãe teve filho com outros parceiros	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
p) Já fui assaltado(a)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
q) Já cumpri medida socio-educativa sem privação de liberdade	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
r) Já estive privado de liberdade (Instituição fechada)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
s) Já fui levado para o Conselho Tutelar	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
t) Já tive problemas com a justiça	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
u) Já tive problemas com a polícia	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤

45. Ao longo da vida, sofro ou sofri preconceito:

- ① Nunca
 ② Quase nunca
 ③ Às vezes
 ④ Quase sempre
 ⑤ Sempre

A	Por morar onde moro (bairro, favela)	① ② ③ ④ ⑤
B	Pelo fato de ser homem ou mulher	① ② ③ ④ ⑤
C	Pela cor da minha pele	① ② ③ ④ ⑤
D	Por estudar em uma determinada escola	① ② ③ ④ ⑤
E	Por causa do trabalho dos meus pais	① ② ③ ④ ⑤
F	Por causa do meu nível socioeconômico	① ② ③ ④ ⑤
G	Por causa da minha religião	① ② ③ ④ ⑤
H	Por causa da minha aparência física	① ② ③ ④ ⑤
I	Por ser deficiente	① ② ③ ④ ⑤
J	Pelas minhas escolhas sexuais	① ② ③ ④ ⑤
K	Por ter a idade que eu tenho	① ② ③ ④ ⑤
L	Por causa do meu trabalho	① ② ③ ④ ⑤
M	Por cumprir medida socioeducativa	① ② ③ ④ ⑤

46. Em algum momento da sua vida você já se envolveu em situações ilegais como as citadas abaixo?

(Marque todas que já aconteceram):

- a. () Envolvimento em brigas com agressão física/violência contra pessoas
- b. () Destruição de propriedade
- c. () Envolvimento em pichação
- d. () Assaltou alguém
- e. () Roubou algo
- f. () Vendeu drogas
- g. () Outra. Qual? _____

47. Você já **pensou** em se matar?

- a. () Não (pule para a questão 49)
- b. () Sim Quantas vezes: _____

48. Você já **tentou** se matar?

- a. () Não
- b. () Sim Quantas vezes: _____
- c. Quantos anos você tinha quando tentou se matar pela primeira vez? _____
- d. Quando você tentou se matar, como foi que você fez? (Marque mais de uma resposta se for o caso)
 - a. () Com faca, tesoura, canivete a1. Quantas vezes: _____
 - b. () Com revólver b1. Quantas vezes: _____
 - c. () Enforcado c1. Quantas vezes: _____
 - d. () Com remédios, venenos d1. Quantas vezes: _____
 - e. () Atropelamento e1. Quantas vezes: _____
 - f. () Queda provocada (viadutos, edifícios,...) f1. Quantas vezes: _____
 - g. () Com fogo g1. Quantas vezes: _____
 - h. () Outro: _____ h1. Quantas vezes: _____

49. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- ① Nunca
- ② Quase nunca
- ③ Às vezes
- ④ Quase sempre
- ⑤ Sempre

A	Eu sinto que pertencço a minha comunidade/bairro	① ② ③ ④ ⑤
B	Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro	① ② ③ ④ ⑤
C	Eu me sinto seguro na minha comunidade/bairro	① ② ③ ④ ⑤
D	Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles	① ② ③ ④ ⑤
E	Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso	① ② ③ ④ ⑤
F	Minha comunidade tem melhorado nos últimos cinco anos	① ② ③ ④ ⑤

50. O que você costuma fazer quando não está estudando ou trabalhando? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Praticar esportes
- b. () Jogar/brincar
- c. () Passear
- d. () Assistir TV
- e. () Ouvir ou tocar música
- f. () Desenhar/pintar/artesanato
- g. () Namorar
- h. () Descansar
- i. () Navegar na internet
- j. () Ir a festas
- k. () Cinema ou teatro
- l. () Ler livros, revistas ou quadrinhos.
- m. () Outros: _____

51. Você tem (Marque todos os que se referem à sua situação):

- a. ☐ Celular pré-pago
- b. ☐ Celular de conta (pós-pago)
- c. ☐ Acesso à televisão com canais abertos
- d. ☐ Acesso à televisão por assinatura
- e. ☐ Acesso à internet
- f. Se você tem internet, você acessa a partir de:
 - a. ☐ Casa
 - b. ☐ Escola
 - c. ☐ *Lan House* ou *Cybercafé*
 - d. ☐ Trabalho
 - e. ☐ Outro local. Qual?

52. Com que frequência você utiliza a internet?

- a. ☐ Não utilizo
- b. ☐ Uma ou duas vezes por mês
- c. ☐ Apenas nos finais de semana
- d. ☐ De um a dois dias por semana
- e. ☐ Entre três a cinco dias por semana
- f. ☐ Todos os dias

53. Em média, quando você se conecta, quanto tempo fica conectado?

- a. ☐ Não me conecto à internet
- b. ☐ Menos de meia hora
- c. ☐ De meia a uma hora
- d. ☐ De uma a três horas
- e. ☐ De três a cinco horas
- f. ☐ Mais de cinco horas

54. Se você usa a internet, você a utiliza para (Marque mais de uma resposta se for o caso):

- a. ☐ Me comunicar com as pessoas (email, Orkut, msn, etc.)
- b. ☐ Baixar músicas, jogos e filmes.
- c. ☐ Fazer trabalhos de escola
- d. ☐ Navegar em sites de meu interesse
- e. ☐ Fazer/escrever blogs
- f. ☐ Jogar
- g. ☐ Comprar coisas
- h. ☐ Outra atividade. Qual? _____

55. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- ① Nunca
- ② Quase nunca
- ③ Às vezes
- ④ Quase sempre
- ⑤ Sempre

A	Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras pessoas	① ② ③ ④ ⑤
B	Eu sinto vergonha de ser do jeito que sou	① ② ③ ④ ⑤
C	Às vezes, eu penso que não presto para nada	① ② ③ ④ ⑤
D	Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas	① ② ③ ④ ⑤
E	Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso	① ② ③ ④ ⑤
F	Às vezes, eu me sinto inútil	① ② ③ ④ ⑤
G	Eu acho que tenho muitas boas qualidades	① ② ③ ④ ⑤
H	Eu tenho motivos para me orgulhar na vida	① ② ③ ④ ⑤
I	De modo geral, eu estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)	① ② ③ ④ ⑤
J	Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo (a)	① ② ③ ④ ⑤

56. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- ① Não é verdade a meu respeito
- ② É dificilmente verdade a meu respeito
- ③ É moderadamente verdade a meu respeito
- ④ É totalmente verdade a meu respeito

A	Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída	① ② ③ ④
B	Mesmo que alguém se oponha eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero	① ② ③ ④
C	Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas	① ② ③ ④
D	Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário	① ② ③ ④
E	Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções	① ② ③ ④
F	Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante	① ② ③ ④
G	Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas	① ② ③ ④
H	Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos	① ② ③ ④
I	Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas	① ② ③ ④
J	Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas	① ② ③ ④
L	Eu geralmente consigo enfrentar qualquer adversidade.	① ② ③ ④

57. Use a seguinte escala para indicar suas chances de:

- ① Muito Baixas
- ② Baixas
- ③ Cerca de 50%
- ④ Altas
- ⑤ Muito Altas

A	Concluir o ensino médio (segundo grau)	① ② ③ ④ ⑤
B	Entrar na Universidade	① ② ③ ④ ⑤
C	Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida	① ② ③ ④ ⑤
D	Ter minha casa própria	① ② ③ ④ ⑤
E	Ter um trabalho que me dará satisfação	① ② ③ ④ ⑤
F	Ter uma família	① ② ③ ④ ⑤
G	Ser saudável a maior parte do tempo	① ② ③ ④ ⑤
H	Ser respeitado na minha comunidade	① ② ③ ④ ⑤
I	Ter amigos que me darão apoio	① ② ③ ④ ⑤

58. Alguma vez você parou de frequentar a escola?

a. () Não (Pule para a questão 62)

b. () Sim. Quantas vezes: _____

59. Por quanto tempo você esteve fora da escola? _____

(Se saiu da escola mais de uma vez, coloque o tempo que ficou fora da escola em cada vez)

60. Por qual motivo você saiu da escola? (Marque mais de um se for o caso)

a. () Trabalho

b. () Drogas

c. () Conflito de território

d. () Mudança de cidade

e. () Internação

f. () Outros: _____

61. Antes de receber medida socioeducativa, você estava frequentando a escola?

a. () Não

b. () Sim

62. Se você tem filhos, com quem eles moram hoje? (Marque mais de uma resposta se for o caso) (Escreva o número de filhos)

a. () Com ambos os pais _____

b. () Apenas comigo _____

c. () Apenas com o pai/mãe _____

d. () Avós paternos _____

e. () Avós maternos _____

f. () Outro parente _____

g. () Abrigos _____

h. () Família adotiva _____

i. () Na rua _____

j. () Não sei _____

63. Neste espaço você pode colocar o que achou deste questionário e/ou mencionar algo que considera importante e/ou que não foi perguntado:

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA O SETOR QUE EXECUTA A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Ao Gerente do setor _____

Através de um Projeto de Pesquisa desenvolvido pelo Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES estamos investigando a trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei, buscando compreender processos de permanência e de evasão escolar desses jovens. A participação dos adolescentes consistirá em responder a um questionário, que deverá levar, em média, de 40 a 60 minutos. O questionário tem perguntas para descrever as características dos adolescentes e para conhecer sua vivência relacionada à educação, saúde (incluindo sexualidade e drogas), família, humor, trabalho, lazer, violência, grupos com quem pode contar, religiosidade. Posteriormente, será feito um segundo estudo com cinco adolescentes cumprindo medida socioeducativa que estejam cursando o ensino médio e outros cinco adolescentes que se encontram evadidos da escola. Os adolescentes serão selecionados nos programas com o maior número de jovens com estas características. A aplicação do questionário e a realização da entrevista serão realizadas nas dependências físicas do programa e será solicitada a concordância na participação da pesquisa, sendo tomados todos os cuidados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações. Os participantes serão informados de que sua participação no estudo é voluntária e poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição. A qualquer momento, tanto os participantes, como a instituição, poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a esse estudo. Os dados obtidos através da escala e do questionário serão guardados no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e destruídos após o período de cinco anos. Haverá uma devolução dos resultados finais do estudo, de forma coletiva.

Agradecemos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são Dominique Costa Goes Piazzarollo, discente do Mestrado em Psicologia da UFES, Lorena Rossi Fernandes, discente da Graduação em Psicologia da UFES, e a Profª Drª Edinete Maria Rosa, professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e do Programa de Pós-Graduação da Psicologia da UFES. Caso queiram contatar com nossa equipe, isto poderá ser feito pelos telefones 4009-7645 e 4009-2505. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.

Concordamos que os adolescentes que cumprem medida socioeducativa nesta instituição participem desta pesquisa.

Data: ____/____/____ _____

Data ____/____/____ _____

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADOLESCENTES MAIORES DE 18 ANOS (QUESTIONÁRIO)

Aos Adolescentes

Estamos realizando uma pesquisa sobre fatores de risco e proteção no desenvolvimento de adolescentes. Para participar você responderá um questionário durante 60 minutos. O questionário tem perguntas para descrever as suas características e para conhecer sua vivência relacionada à educação, saúde (incluindo sexualidade e drogas), família, humor, trabalho, lazer, violência, grupos com quem pode contar, religiosidade.

Serão tomados todos os cuidados para garantir que você e os outros participantes não sejam identificados ao se trabalhar com as informações do questionário. As informações serão analisadas para que se possa, no futuro, auxiliar os adolescentes. A sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição. Se você tiver sentimentos desagradáveis com algumas questões relacionadas a experiências de vida você poderá pedir um intervalo ou parar de responder.

Você responderá ao questionário no programa em que você cumpre a medida socioeducativa. A sua colaboração é muito importante. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são Dominique Costa Goes Piazzarollo, discente do Mestrado em Psicologia da UFES, Lorena Rossi Fernandes, discente da Graduação em Psicologia da UFES, e Dr^a Edinete Maria Rosa, professora da UFES. As informações levantadas através dos questionários serão guardadas no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e destruídos após o período de cinco anos.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 4009-7645 e 4009-2505. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.

Autorização:

Eu _____ (nome do participante) fui informado(a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Terei liberdade de desistir da participação na pesquisa, em qualquer momento. Ao assinar este Termo de Assentimento concordo em participar deste estudo.

Assinatura do participante Data __/__/__

Assinatura da Pesquisadora da UFES Data __/__/__

APÊNDICE 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADOLESCENTES MENORES DE 18 ANOS (QUESTIONÁRIO)

Aos Adolescentes

Estamos realizando uma pesquisa sobre fatores de risco e proteção no desenvolvimento de adolescentes. Para participar você responderá um questionário durante 60 minutos. O questionário tem perguntas para descrever as suas características e para conhecer sua vivência relacionada à educação, saúde (incluindo sexualidade e drogas), família, humor, trabalho, lazer, violência, grupos com quem pode contar, religiosidade.

Serão tomados todos os cuidados para garantir que você e os outros participantes não sejam identificados ao se trabalhar com as informações do questionário. As informações serão analisadas para que se possa, no futuro, auxiliar os adolescentes. A sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição. Se você tiver sentimentos desagradáveis com algumas questões relacionadas a experiências de vida você poderá pedir um intervalo ou parar de responder.

Você responderá ao questionário no programa em que você cumpre a medida socioeducativa. A sua colaboração é muito importante. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são Dominique Costa Goes Piazzarollo, discente do Mestrado em Psicologia da UFES, Lorena Rossi Fernandes, discente da Graduação em Psicologia da UFES, e Dr^a Edinete Maria Rosa, professora da UFES. As informações levantadas através dos questionários serão guardadas no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e destruídos após o período de cinco anos.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 4009-7645 e 4009-2505. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.

Autorização:

Eu _____ (nome do participante) fui informado(a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Terei liberdade de desistir da participação na pesquisa, em qualquer momento. Ao assinar este Termo de Assentimento concordo em participar deste estudo.

Assinatura do participante Data __/__/__

Assinatura da Pesquisadora da UFES Data __/__/__

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS (QUESTIONÁRIO)

Aos Senhores Pais ou Responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa sobre fatores de risco e proteção no desenvolvimento de adolescentes. Para participar o adolescente responderá um questionário com duração de até 60 minutos. O questionário tem perguntas para descrever as características dos adolescentes e para conhecer sua vivência relacionada à educação, saúde (incluindo sexualidade e drogas), família, humor, trabalho, lazer, violência, grupos com quem pode contar, religiosidade.

Serão tomados todos os cuidados para garantir que os participantes não sejam identificados ao se trabalhar com as informações do questionário. As informações serão analisadas para que se possa, no futuro, auxiliar os adolescentes. A participação de seu(ua) filho(a) é voluntária e ele pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição. Caso seja necessário o adolescente poderá ser encaminhado para serviços de apoio psicológico disponíveis na rede do município.

A sua colaboração é muito importante. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são Dominique Costa Goes Piazzarollo, discente do Mestrado em Psicologia da UFES, Lorena Rossi Fernandes, discente da Graduação em Psicologia da UFES, e Dr^a Edinete Maria Rosa, professora da UFES. As informações levantadas através dos questionários serão guardadas no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e destruídos após o período de cinco anos.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 4009-7645 e 4009-2505. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.

Autorização:

Eu _____ (nome do responsável pelo participante) fui informado(a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa, sobre fatores de risco e proteção no desenvolvimento de adolescentes, de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Terei liberdade de desistir da participação na pesquisa, em qualquer momento. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordo que meu filho participe desse estudo.

Autorizo a participação de meu filho neste estudo ()sim ()não

Assinatura do responsável Data __/__/__

Assinatura da Pesquisadora da UFES Data __/__/__

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1: ADOLESCENTES CURSANDO ENSINO MÉDIO

DADOS PESSOAIS:

1. Idade:
2. Sexo:
3. Estado civil:
4. Local de cumprimento de liberdade assistida:
5. Ato infracional pelo qual cumpre LA:
6. Há quanto tempo cumpre medida?
7. Com quem você mora?
8. Tem filhos? Se sim, quantos?
9. Qual a renda da sua casa?
10. Você trabalha? Em quê?
11. Quanto você ganha por mês?
12. Qual é a escolaridade de sua mãe?
13. Qual é a escolaridade de seu pai?

TRAJETÓRIA E PERMANÊNCIA ESCOLAR

1. Você poderia contar como foi sua trajetória na escola desde quando você entrou nela até agora, citando quais foram os momentos mais marcantes?
2. Com que idade você entrou na escola?
3. Em qual série você está?
4. Em qual turno frequenta a escola?
5. Sua escola é pública ou particular?
6. Como é a escola que você frequenta?
7. Como você se sente quando está na escola?
8. Quais as pessoas que mais o apoiam na escola? Como é este apoio?
9. Como é o seu relacionamento com os demais alunos da escola?
10. Como é o seu relacionamento com os professores de sua escola?
11. Como é o seu relacionamento com os demais profissionais que atuam em sua escola?
12. Como você acha que os outros o avaliam como aluno? Você concorda ou discorda com a opinião dos outros sobre isto?
13. Em sua opinião, quais fatores o ajudam a permanecer na escola?
14. Em sua opinião, quais fatores lhe dificultam a permanecer na escola?
15. Em sua opinião, quais são suas qualidades que o ajudam a permanecer na escola?
16. Em sua opinião, quais são seus defeitos que lhe dificultam a permanecer na escola?
17. Em sua opinião, quais são as qualidades das pessoas da escola que o ajudam a permanecer nela?
18. Em sua opinião, quais são os defeitos das pessoas da escola que lhe dificultam a permanecer nela?
19. Em sua opinião, por que você está estudando?
20. Por quantos anos mais você acha que vai estudar?
21. O que a escola significa para você?

22. Você já viveu alguma experiência ou situação negativa na escola? Qual?
23. Essa situação foi resolvida? Como?
24. Você já reprovou? Se sim, por quê?
25. Você já foi transferido ou expulso da escola alguma vez? Se sim, por quê?
26. Você já se envolveu em brigas na escola? Se sim, como?
27. Você possui algum familiar ou pessoa próxima que o ajuda de alguma forma com sua vida escolar? De que forma?
28. O que as pessoas próximas a você acham da sua escolha de estar estudando?
29. O que sua família acha da escola?
30. Quais as consequências na sua vida escolar que você teve após iniciar o cumprimento da medida socioeducativa?
31. Você acha que teria diferença para sua vida escolar se você não estivesse cumprindo medida socioeducativa?

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2: ADOLESCENTES EVADIDOS DA ESCOLA

DADOS PESSOAIS:

1. Idade:
2. Sexo:
3. Estado civil:
4. Local de cumprimento de liberdade assistida:
5. Ato infracional pelo qual cumpre LA:
6. Há quanto tempo cumpre medida?
7. Com quem você mora?
8. Tem filhos? Se sim, quantos?
9. Qual a renda da sua casa?
10. Você trabalha? Em quê?
11. Quanto você ganha por mês?
12. Qual é a escolaridade de sua mãe?
13. Qual é a escolaridade de seu pai?

TRAJETÓRIA E EVASÃO ESCOLAR

1. Você poderia contar como foi sua trajetória na escola desde quando você entrou nela até agora, citando quais foram os momentos mais marcantes?
2. Com que idade você entrou na escola?
3. Há quanto tempo você está fora da escola?
4. Em qual série você parou de estudar?
5. A última escola que você frequentou era pública ou particular?
6. Como era a última escola que você frequentou?
7. Como você se sentia quando estava na escola?
8. Quais as pessoas que mais o apoiavam na escola? Como era este apoio?
9. Como era o seu relacionamento com os demais alunos da escola?
10. Como era o seu relacionamento com os professores da escola?
11. Como era o seu relacionamento com os demais profissionais que atuam em sua escola?
12. Como você acha que os outros o avaliavam como aluno, na época em que você estudava? Você concorda ou discorda com a opinião dos outros sobre isto?
13. Em sua opinião, quais fatores o ajudaram a sair da escola?
14. Em sua opinião, quais fatores lhe dificultavam a sair da escola?
15. Em sua opinião, quais características pessoais lhe dificultavam a sair da escola?
16. Em sua opinião, quais características pessoais o ajudavam a sair da escola?
17. Em sua opinião, quais características das pessoas da escola que o ajudavam a sair dela?
18. Em sua opinião, quais características das pessoas da escola que o ajudaram a permanecer na escola, no período em que você estudou?
19. Em sua opinião, por que você parou de estudar?
20. Alguma vez você já pensou em voltar a estudar? (Se a resposta for não, pular para a pergunta 18)
21. Quando você pensou em voltar a estudar?
22. Por que não voltou a estudar?

23. Você acha que voltará a estudar? (Se a resposta for não, pular para a pergunta 21)
24. Você acredita que voltará a estudar daqui a quanto tempo?
25. Por quantos anos mais você acha que vai estudar?
26. O que a escola significa para você?
27. Você já viveu alguma experiência ou situação negativa na escola? Qual?
28. Essa situação foi resolvida? Como?
29. Você já reprovou? Se sim, por quê?
30. Você já foi transferido ou expulso de alguma escola? Se sim, por quê?
31. Você já se envolveu em brigas na escola? Se sim, como?
32. Quando você estava estudando, havia algum familiar ou pessoa próxima que o ajudava de alguma forma com sua vida escolar? De que forma?
33. O que as pessoas próximas a você acham da sua escolha de ter parado de estudar?
34. O que sua família acha da escola?
35. O programa de medida socioeducativa tem contribuído para você voltar a estudar? Se sim, como?
36. Você acha que teria diferença para sua vida escolar se você não estivesse cumprindo medida socioeducativa?

APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADOLESCENTES MAIORES DE 18 ANOS (ENTREVISTA)

Aos Adolescentes

Estamos realizando uma pesquisa sobre fatores de proteção no desenvolvimento de adolescentes. Você participará de uma entrevista por aproximadamente 40 minutos. Serão feitas perguntas para descrever suas características e também para conhecer suas experiências relacionadas ao ambiente escolar.

As informações serão analisadas para que se possa, no futuro, auxiliar os adolescentes. A sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição. Se você tiver sentimentos desagradáveis com algumas questões relacionadas a experiências de vida você poderá pedir um intervalo ou desistir da entrevista.

A sua colaboração é muito importante. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são Dominique Costa Goes Piazzarollo, discente do Mestrado em Psicologia da UFES, e Dr^a Edinete Maria Rosa, professora da UFES. As entrevistas serão realizadas pela equipe (será preenchido com o nome das pesquisadoras). As informações levantadas através das entrevistas serão guardadas no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e destruídos após o período de cinco anos.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 4009-7645 e 4009-2505. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.

Autorização:

Eu _____ (nome do participante) fui informado(a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Terei liberdade de desistir da participação na pesquisa, em qualquer momento. Ao assinar este Termo de Assentimento concordo em participar deste estudo.

Assinatura do participante Data __/__/__

Assinatura da Pesquisadora da UFES Data __/__/__

APÊNDICE 8 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ADOLESCENTES MENORES DE 18 ANOS (ENTREVISTA)

Aos Adolescentes

Estamos realizando uma pesquisa sobre fatores de proteção no desenvolvimento de adolescentes. Você participará de uma entrevista por aproximadamente 40 minutos. Serão feitas perguntas para descrever suas características e também para conhecer suas experiências relacionadas ao ambiente escolar.

As informações serão analisadas para que se possa, no futuro, auxiliar os adolescentes. A sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição. Se você tiver sentimentos desagradáveis com algumas questões relacionadas a experiências de vida você poderá pedir um intervalo ou desistir da entrevista.

A sua colaboração é muito importante. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são Dominique Costa Goes Piazzarollo, discente do Mestrado em Psicologia da UFES, e Dr^a Edinete Maria Rosa, professora da UFES. As entrevistas serão realizadas pela equipe (será preenchido com o nome das pesquisadoras). As informações levantadas através das entrevistas serão guardadas no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e destruídos após o período de cinco anos.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 4009-7645 e 4009-2505. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.

Autorização:

Eu _____ (nome do participante) fui informado(a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Terei liberdade de desistir da participação na pesquisa, em qualquer momento. Ao assinar este Termo de Assentimento concordo em participar deste estudo.

Assinatura do participante Data __/__/__

Assinatura da Pesquisadora da UFES Data __/__/__

APÊNDICE 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS (ENTREVISTA)

Aos Senhores Pais ou Responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa sobre fatores de proteção no desenvolvimento de adolescentes. Para participar o adolescente será entrevistado por aproximadamente 40 minutos. Serão realizadas perguntas para descrever as características dos adolescentes e também conhecer suas experiências relacionadas à escola.

As informações serão analisadas para que se possa, no futuro, auxiliar os adolescentes. A participação de seu(ua) filho(a) é voluntária e ele pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou punição. Caso seja necessário o adolescente poderá ser encaminhado para serviços de apoio psicológico disponíveis na rede do município.

A sua colaboração é muito importante. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa são Dominique Costa Goes Piazzarollo, discente do Mestrado em Psicologia da UFES, e Dr^a Edinete Maria Rosa, professora da UFES. As entrevistas serão realizadas pela equipe (será preenchido com o nome das pesquisadoras). As informações levantadas através das entrevistas serão guardadas no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da UFES e destruídos após o período de cinco anos.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e estamos à disposição para esclarecimentos através dos telefones 4009-7645 e 4009-2505. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES.

Autorização:

Eu _____ (nome do responsável pelo participante) fui informado(a) dos objetivos e da justificativa desta pesquisa, sobre fatores de proteção no desenvolvimento de adolescentes, de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre como a pesquisa será realizada. Terei liberdade de desistir da participação na pesquisa, em qualquer momento. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordo que meu filho participe desse estudo.

Autorizo a participação de meu filho neste estudo ()sim ()não

Assinatura do responsável Data __/__/__

Assinatura da Pesquisadora da UFES Data __/__/__